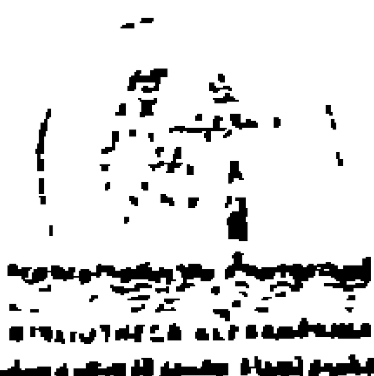
صحيفة التربية

السنة السابعة والعشرون — فبراير سنة ١٩٧٥ — العدد الأول

فى هـذا العدد



تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر

تخطيط لدراسة
سياسة إعداد المعلم

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير
وعضو المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا

عرضنا فى المقال السابق (نوفمبر ١٩٧٤) خلاصة سريعة للتعريف بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الذى أنشىء حديثا كجهاز استشارى لرئيس الجمهورية ، لاقتراح السياسات التعليمية والتخطيط لها على المستوى القومى .

وقد أوضحنا ان الشعب المختلفة التى ينقسم اليها المجلس قد قامت بوضع قائمة أولويات للمشكلات التى ترى دراستها مع الأجهزة التنفيذية المعنية ، وبالاستعانة بالخبراء والهيئات المتخصصة .

ولاشك ان المجلس كان موفقا اذ وضع ضمن أولويات المسائل التى تجب دراستها ، مسألة وضع سياسة قومية لأعداد المعلم تحقق آمال المجتمع وأهدافه من التعليم . فمن المتفق عليه أن اصلاح التعليم وتطويره يجب أن يرتكز على المعلم الذى أحسن اعداده وتربيته ، القادر على الاضطلاع بأعباء هذا الاصلاح والتطوير . أى أن الاصلاح الشامل والمتكامل للتعليم يتطلب مراجعة الأوضاع الحالية للمعلمين ، والأساليب المتبعة لاعدادهم ، ووضع الخطط الكفيلة بذلك كما وكيفا ، وتدريبهم فى أثناء الخدمة بحيث تتمشى هذه السياسة مع سياسات الاصلاح والتطوير فى كافة الجوانب الأخرى ، ومع الأهمية البالغة التى يجب أن تعطى للتعليم بوصفه أهم عامل من عوامل التقدم والتنمية .

ان السياسة العامة التى يتبعهما أى مجتمع فى أعداد المعلمين اللازمين لمدارسه المختلفة انما تعكس ولا شك نظرة هذا المجتمع الى وظيفة التعليم فى مراحله المختلفة ، ونوعياته المتعددة كما تعكس نظرة المجتمع الى مسئولية المدرسة فى تحقيق أهدافها الاجتماعية المختلفة ، اى أن برامج اعداد المعلمين يجب أن ترتبط بفلسفة التعليم ونظمه فى هذا البلد ، بمعنى أن تنبع برامج هذا الاعداد وأساليبه من الظروف الثقافية والاجتماعية السائدة التى تنبع منها أيضا فلسفة التعليم ونظمه . فهذه البرامج والأساليب ليست سلعة

يمكن استيرادها من المجتمعات الأجنبية ، كما أنها ليست نموذجا يمكن اقتباسه من الثقافات الأخرى ، فلكل بلد ظروفه الثقافية التى ينظر من خلالها الى التعليم ونظمه نظرة خاصة به .

وليس معنى هذا القول أنه لايمكن الافادة من تجارب الدول الأخرى ، أو من نتائج البحوث التربوية التى تجرى فى مجتمعات مختلفة ، فلاشك أن الدراسات المقارنة والتاريخية يمكن أن تعين المخططين عند القيام بوضع سياسة اعداد المعلمين .

ويتضح مما سبق أن وضع سياسة لاعداد المعلمين بمجتمعنا ، تقتضى أن تبنى هذه السياسة على دراسات عريضة ، تقوم على أساس من الواقع الحاضر ، وتنطلق منه الى المستقبل الذى نصبو اليه ، وأن نعتمد فى رسم هذه السياسة على الخبرات والبحوث العلمية ، سواء منها ما كان محليا أو عربيا أو عالميا .

ويمكن تقسيم الدراسات المطلوبة فى هذا الصدد الى عدد من المشكلات العريضة التى ترتبط بوضع السياسة العامة لاعداد المعلمين ، والتى تتطلب كل مشكلة منها القيام بعدد من الدراسات العلمية بحيث تتكامل كل هذه الدراسات ونخرج منها بصورة واضحة لمعالم السياسة القومية المطلوبة .

وسنحاول ان نلخص فيما يلى أهم ميادين هذه الدراسة :

أولا : التعرف على الوضع الحالى فيما يتعلق بسياسة اعداد المعلمين والمشكلات التى نشأت فى ظل هذه السياسة وكذلك البحوث والدراسات والتوصيات المتاحة على النطاق المحلى والنطاق الدولى ، والتى ترمى الى تطوير مثل هذه السياسة .

ومن البدهى ان نبدا فى عملية وضع سياسة اعداد المعلم بتحديد أهدافنا من التعليم فى مراحله المختلفة وتحديد الوظائف والمسئوليات التى تناط بكل نوع من أنواع المدارس التى يراد اعداد المعلمين لها ، وذلك فى ضوء المتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعيه والسياسية التى نمر بها ، وفى ضوء الاتجاهات المحتملة التى تسير فيها هذه المتغيرات .

كما أن هذا العمل يقتضى اجراء مسح شامل للوقوف على الوضع القائم حاليا للمعلمين من حيث العدد والمؤهلات مع بيان العجز من حيث الكم ، ومن حيث الكيف والمستوى وتقويم هذا الوضع فى ضوء الأهداف والمسئوليات التى تتحدد . ويتطلب ذلك بطبيعة الحال وضع معايير للمستوى العلمى والمستوى المهنى الذى يمكن قبوله حاليا للمعلمين فى كل مرحلة أو نوعية للتعليم .

كما يجب أيضا أن يقف القائمون على وضع السياسة الجديدة لاعداد

المعلم — على الخطط المقبلة للتوسع فى التعليم ، أو على الأقل أن يتعرفوا على المؤشرات العامة والاتجاهات التى يسير فيها هذا التوسع مستقبلا . وذلك كى يمكن وضع الخطط المقابلة لتوفير الاعداد اللازمة كما وكيفا وفقا للنوعيات والمستويات المطلوبة .

وبالاضافة الى ما سبق يجب التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال اعداد المعلم وهى الاتجاهات التى تقوم على البحوث العلمية سواء منها ما اجرى فى مصر أو فى الخارج وكذلك يجب التعرف على التجارب والخبرات الناجحة فى بعض البلدان وخاصة البلدان التى تتشابه ظروفها مع ظروف مجتمعنا . كما يجب مراجعة التوصيات التى صدرت عن المؤتمرات الدولية والعربية والمحلية والاتجاهات التى برزت فى هذه المؤتمرات وغير ذلك من الدراسات والبحوث التى تناولت موضوع اعداد المعلمين وتدريبهم .

ولاشك أن تجميع هذه المعلومات والبيانات خطوة ضرورية لأحداث أى تعديل فى نظمنا الحالية بقصد تطويرها لمسايرة تطوير التعليم ونموه المنتظر . على انه يجب أن يراعى فى أى تطوير للنظم الحالية الملاءمة الصادقة بين هذا التطوير وظروف مجتمعنا واهدافه وخططه للتوسع والتنمية ، وكذلك الامكانات المادية والبشرية المتاحة التى يتم فى ضوئها التخطيط المتدرج فى تنفيذ السياسة التى توضع لاعداد المعلمين .

ثانيا : تحديد النظرية العامة لبرامج اعداد المعلمين فى مصر :

وتتطلب هذه الخطوة القيام بعدد آخر من البحوث والدراسات مع الاستعانة بالدراسات التى تتم فى الخطوة السابقة . ويجب أن تجيب هذه الدراسات والبحوث على عدد من الأسئلة أو النقاط التى يمكن الاشارة الى بعضها على سبيل المثال فيما يلى :

— ما هى المواصفات المطلوبة للمعلم فى كل مرحلة أو نوعية للتعليم فى ضوء أهدافنا التربوية وذلك كى يمكن تحديد أهداف برامج اعداد المعلمين فى مصر ؟

— تحديد الهيكل العام أو النظام الذى يتم فى اطاره اعداد المعلم ، وهل يختلف هذا الهيكل باختلاف المراحل التعليمية أو وفقا لنوعية التعليم (عام — فنى ... الخ ..) أو وفقا للمادة التى تعلم (مواد ثقافية — تربية رياضية — تربية فنية ... الخ ..) وما هى النواحى التى يكون فيها الاختلاف فى الاعداد ؟

— هل يتم الاعداد تحت مظلة واحدة (داخل الاطار الجامعى أو تحت اشراف الجامعة مثلا) أو يكون الاعداد فى مراكز مختلفة قد تكون غير متجانسة فى أساليبها واتجاهاتها ؟

ثالثا : الأسلوب الذى يتم به الاعداد :

وتقتضى هذه الخطوة القيام بعدد آخر من الدراسات يمكن الاشارة الى اهمها فيما يلى :

— متى يبدأ اعداد المعلم للمراحل المختلفة وللنوعيات المختلفة من التعليم اى ما هى المرحلة التعليميــة التى يجب أن يتمها الطالب قبل ان يبدأ اعداده لمهنة التعليم ؟ وهل يبدأ بعد المرحلة الاعدادية وما فى مستواها أم بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية ؟ أم بعد الانتهاء من المرحلة الجامعية كما فى حالة الدبلوم العام للتربيــة . وهم يمكن الجمــع بين اكثر من اســلوب ؟

— تحديد الحاجات المهنية والعلمية والشخصية التى تجب مراعاتها فى اعداد المعلمين لمختلف المراحل ولمختلف نوعيات المدارس ووضع الخطط العريضة لمناهج وبرامج اعداد المعلمين وعدد سنوات الدراســة اللازمة لهذا الاعــداد .

— اسلوب الحياة فى معاهد اعداد المعلمين واسلوب الدراســة ووســائل التقويم اثناء الدراســة .

رابعا : وسائل المتابعة والتدريب فى اثناء الخدمة والاعداد للوظائف المتخصصة والوظائف الاشرافيــة .

ويندرج تحت هذا البند ايضــا عدد من البحوث التى يجب أن تكمل الصورة فى مجال اعداد المعلمين حيث أن عملية الاعداد لا يمكن أن تنتهى بمجرد تخرج المعلم من المعهد الذى درس به وحصل منه على المؤهل . ومن هذه البحوث ما يأتى :

— تدريب المعلمين اثناء الخدمة ــ اهدافه ووسائله وكيفية تنظيمه .

— اعداد الاخصائيين فى بعض النواحى التعليمية مثل الوســائل التعليمية والتوجيــه والارشــاد النفسى وتعليم الكبار واقتصــاديات التعليــم وتخطيطه الخ ...

— اعداد القيــادات التربويــة مثل نظــار المــدارس والموجهين ومديرى التعليم الخ ...

خامسا : وسائل الارتقاء بمكانة المعلم ومهنة التعليم :

وهذا يجب ان نتذكر دائما ان سياسة اعداد المعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بالمكانة التى تحظى بها مهنة التعليم بين المهن الرفيعة الاخرى وهذه المكانة

لا تتوقف فقط على مستوى الأجور او الدخول بل هى تتوقف كذلك على مستوى الاعداد وعلى النظرة والى أهمية الدور الذى يعد المعلم للقيام به فى المجتمع .

لذلك يجب أن تشمل سياسة اعداد المعلم دراسة وسائل رفع مكانته والعمل على رعايته ورفع مستواه المهنى والاجتماعى . فلاشك أن ارتفاع مكانة المعلم الاجتماعية والمادية من أهم عوامل اجتذاب خير العناصر الصالحة للقيام بهذه المهنة مما سوف ينعكس اثره على رفع مستوى التعليم وبالتالى تحسين مستوى المهن الأخرى .

* * *

هذه أيها القارىء العزيز بعض الآراء حول الخطوط العريضة التى يمكن أن تتكون منها دراسة متكاملة لوضع سياسة لاعداد المعلم فى مصر . ولكى تكون هذه السياسة سياسة قومية يجب أن يشارك فى وضعها جميع الهيئات المتخصصة والمعنية مثل كليات التربية بالجامعات والمعاهد العليا النوعية التى تعد المعلمين ، ووزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالى ووزارة شئون الأزهر والمركز القومى للبحوث التربوية وأكاديمية البحث العلمى والمجلس الأعلى للجامعات ونقابة المهن التعليمية والجمعيات والروابط العلمية المختلفة .

ولاشك أنك تستطيع ايضا أيها القارىء العزيز أن تتقدم بصفتك الشخصية باقتراحاتك وخبراتك فى هذا المجال اما الى الهيئة العلمية التى تنتمى اليها واما الى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا مباشرة . كما أن صحيفة التربية ترحب بنشر خلاصة ما يصلها من آراء من قرائها لتعين القائمين على وضع هذه السياسة .

* * *

دور تكنولوجيا التربية[1] فى النهوض بالدول النامية

دكتوره محاسن محمود رضا أحمد
كلية البنات جامعة عين شمس

الحاجة الى تكنولوجيا التربية :

ان نفقات التربيـــة والتعليم فى الدول النامية هائلة ، وهى مستمرة فى الزيادة سنة بعد أخرى بمعدل ٥ — ٨٪ . وتذهب بعض الدول النامية الى حد تخصيص ما يقرب من ٥٠٪ من دخلها القومى للتربيـــة والتعليم . وعلى الرغم من التضحيـــات المادية التى تبذلها هـــذه الدول فى سبيل رفع كفاءة العمليات التربوية بها كما وكيفا ، وعلى الرغم من تضاعف عدد تلاميذ المدارس فى آسيا وأمريكا الجنوبية منذ سنة ١٩٥٠ وزيادة عددهم ثلاثة اضعاف فى أفريقيا ، فان عدد الأميين فى الدول النامية يزداد بمعدل عشرين مليونا أو يزيد فى العام الواحد . والسبب فى ذلك يرجع الى الازدياد الرهيب فى عدد المواليد مع انخفاض نسبة الوفيات .

ومما يزيد من عبء عمليات التربيـــة فى الدول النامية أن نسبة عدد الاطفال الى نسبة عدد الكبار فيها يزيد عن هذه النسبة نفسها فى الدول المتقدمة . وعجز الدول النامية عن استيعاب كل هؤلاء الصغار فى مدارسها يساهم فى ازدياد عدد الكبار اللازم تعلمهم ، هـــذا بالاضافة الى الأعداد الكبيرة من الراسبين والمتسربين والمحجمين عن مدارسها . ومع اختلاف النظم الاجتماعية والتربوية للدول النامية فان هناك مشكلات مشتركة بين نظمها التربوية العامة لعل من اهمها :

١ — أن نسبة ذهاب التلاميذ الى المدارس فى مراحلها المختلفة غالبا ما تقتصر على ٥٠٪ أو اقل .

٢ — عدم التوازن فى نوعية المتغيبين عن المدرسة . فنسبة حضور البنات

---

(١) أنظر « مفهوم تكنولوجيا التربيـــة » لمحاسن رضا احمد ، صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٧٤ .

لا تزيد غالبا عن ١٠ ــ ١٥٪ ، كما ان المدارس لا تتغلغل فى الريف بنسبة تغلغلها فى المدن رغم أن سكان الريف يمثلون غالبية السكان ، ورغم ان الريف هو مصـــدر لأكثر من ٨٠٪ من الدخل القومى لكثير من الدول النامية .

٣ ـــ ان المعلم لا زال يمثل بالنسبة للتلميذ مصدر المعرفة الرئيسى وهو الذى يعطى التفسيرات النهائية للمعانى والمعلومات . هـــذا علاوة على الانفصـــال التام بين اهداف التعليم ووسائله ، فأهداف مثل تنمية التفكير العلمى والابتكارى والاتجاهات العلمية لا تتحقق على الاطلاق عن طريق الوسائل المتاحة .

٤ ـــ عدم الكفاية الكمية والنوعية للمعلمين مما أدى الى تمسكهم بالمنهج او بمذكراتهم او بالكتاب المدرسى وعدم مجازفتهم بالاجابة على الأسئلة التى تخرج عنها ، والى تأكيدهم على اللفظية واعتمادهم على الذاكرة والحفظ الآلى فى تقويمهم للتلاميذ .

٥ ـــ أنه نتيجة لعدم كفاية المعلمين اصبح من المستحيل تحسين مستوى المنهج أو طرق التدريس رغم الشعور بأهمية هذه التحسينات ورغم الاجراءات التى تتخذ فى ســـبيل تنفيذها . فالمعلمون وهم القائمون بالتنفيذ الفعلى غير قادرين على القيام بهذه المهمة .

وعدم كفاءة التعليم العام فى الدول النامية تزيد من اهمية تعليم الكبار ، فالحاجة ماسة اليه لأحداث التقدم الاقتصادى الذى لا تكفى الآلات المتطورة ولا التمويل الكافى وحدهما لاحداثه ، كما هى ماسة لأحداث التطور السياسى والاجتماعى والثقافى اللازم للنهوض بكافة جوانب الحياة فى هذه الدول . وفى اطار تعليم الكبار يواجهنا احجام الكبار عنه ، وعدم مواظبتهم عليه وتسربهم منه اذا ما اندرجوا فيه لشعورهم انهم يعاملون معاملة الصغار . والواقع ان المشكلات التى يعانى منها هذا النوع من التعليم هى فى مجموعها نفس مشكلات النظام التربوى العام . فاذا أضفنا الى هذه الصورة مفاهيم أخرى لا غنى عنها فى عصرنا الحديث كمفهوم التعليم المستمر الذى برزت الحاجـــة اليه نتيجـــة لتطور المعرفة الانسانية السريع فى كافة المجالات الاقتصـــادية والسياسية والاجتماعية والثقافيـــة ، والتى تتضاعف الحاجـــة اليه فى الدول النامية نظرا لتخلف مناخها الاجتماعى العام ـــ وجدنا أن رفع كفاءة النظام التربوى بكافة وجوهه ضرورة مصيرية للدول النامية لا تنبع عن دوافع انسانيـــة فحسب وانما عن دوافع اقتصادية فى المقام الأول .

واثر النظام التربوى على النظام الاقتصادى للدول من مسلمات عصرنا الحديث ووجه الخلاف بين علماء الاقتصاد والتربية يتركز فيما اذا كان هذا الأثر مباشرا أو أنه غير مباشر . فالبعض يؤمن بأن عمليات التعليم والتدريب

المرتبطة بالانتاج تتيح استخدام الأساليب العلمية والتكنولوجية فتوفر بذلك الكثير من الوقت والجهد والمال المنصرف فيه وتقلل من نسبة الفاقد ، والبعض الآخر يرجع أثر التعليم فى المقام الأول الى ما له من تأثير على شعور المتعلمين بعدم الرضا عن مستوى معيشتهم وفرص العمل فى مجتمعهم والى تأثيره على تطلعاتهم وتكوين اتجاهاتهم .

مستلزمات التخطيط التربوى :

على أى الأحوال فان الانفاق على التعليم لا يأتى بثمرته الاقتصادية المرجوة الا اذا تم فى اطار التخطيط الدقيق الذى يوجهه ويربطه بالآلات المتطورة والاصلاحات المناسبة لمختلف مؤسسات الدولة . فعدم توافر الآلات التى تدرب المتعلمون على استخدامها مثلا ، وعدم امكانية تطبيق المعرفة العلمية والأساليب التكنولوجية التى اكتسبها هؤلاء المتعلمون فى اطار اوضاع الدولة يجعل الاستفادة منهم شبه منعدمه . فرفع كفاءة النظم التربوية اذن يقتضى تحديد نوع التعليم والتدريب اللازم بدقه ، مع تحديد نوع الاصلاحات المرتبطة به فى مرافق الدولة الأخرى كتوفير الآلات والاستثمار فى أساليب جيدة للزراعة والصناعة وفى طرق المواصلات والخدمات الاجتماعية ، لأن اتاحة نوع من التعليم غير مناسب لظروف ومتطلبات الدولة أو أتاحة تعليم مناسب ولكن غير مصحوب بسائر الاجراءات اللازمة لضمان فعاليته يمكنه أن يخلق طبقة من المتعلمين العاطلين الذين لا يمكن الاستفادة منهم فى أجهزة الدولة بوضعها الراهن والذين يكتسبون اتجاهات سلبية نحو العمل بعامة أو أنواع معينة منه ، وبذا يكونون عاملا معوقا لتقدم الدولة ، هذا علاوة على الخسائر المادية التى تنتج عن الصرف على هؤلاء بغير عائد .

ويجب التأكيد فى هذا السياق على أن معدلات التنمية والانتاج المأخوذة من خبرات الدول المتقدمة وسياستها التربوية لا يمكن استخدامها فى تقدير العائد من التعليم فى الدول النامية . فقد يؤدى الناتج عن عمليات تربوية متشابهة الى مجموعة من المتعلمين غير الراغبين فى العمل فى الارياف مثلا الى ازدياد البطالة فى المدن ، كما قد يؤدى الى توظيف أعداد غير لازمة من المتعلمين أو ما يسمى بالبطالة المقنعة . ثم أنه قد يؤدى كذلك الى خلق طبقة من المتعلمين تعطى توصيات خاطئة نظرا لانفصالها عن ظروف العمل السائدة فى الدولة . فالنظام التربوى اذن لدولة من الدول ينبغى أن يوضع فى اطار النظام الاقتصادى والاجتماعى الخاص بها .

وعند وضع خطة طويلة المدى للتقدم الاقتصادى فى الدول النامية ينبغى أن تدخل هذه الدول التخطيط التربوى فى حسابها على أساس من المعلومات التى تتوفر لها عن عدد السكان الحالى والمتوقع واعمارهم وحالة التعليم وامكانياته الحالية من مبان وأدوات وآلات وافراد ، كما ينبغى كذلك ان تراعى بعض المتطلبات الأخرى وأهمها :

١ — دراسة الكيف والمدى الذى اسهمت به النظم التربوية التقليدية فى اعاقة التقدم الاقتصادى والاجتماعى فى الماضى ، فمثل هذه الدراسة تكشف النقاب عن الاتجاهات المتحيزة ضد التقدم الاقتصادى التى تنجم عن نظام تربوى معين وعن التعديلات التى يجب ادخالها على مثل هذا النظام لزيادة معدل التقدم . فاحتقار التعليم الفنى مثلا الذى بث بذوره الاستعمار الانجليزى والفرنسى فى البلاد النامية التى احتلها لا يزال ينبت فى هذه الدول .. يغذيه مكانة خريجية المنخفضة فى المجتمع وفرص العمل المحدودة المتاحة لهم .

وطالما كان المسئولون عن توفير مستلزمات هذا التعليم وتعيين خريجيه ليسوا ثمرة هذا النوع من التعليم ، فان أفضل القدرات سوف توجه نحو التعليم الأكاديمى مما يقوى ويبرر الاتجاه المفعم بالاحتقار نحو هذا التعليم ويعوق التقدم الاقتصادى المرتبط به . وعلى ضوء دراسة مثل هذه العقبات يمكن التخطيط العام لنظام تربوى جيد من شأنه أن يرفع مكانة من تتوفر فيهم الشروط اللازمة للمساهمة فى الانتاج من جهة ، وتحويل افضل القدرات نحو نوع التعليم المناسب لزيادة مصدر المهارات اللازمة للانتاج من جهة أخرى .

٢ — تحديد دقيق لحجم ومكونات خطة التنمية طويلة الأجل على اساس من المعرفة لمصادر الانتاج المتوفرة . وعلى ضوء هذه الفكرة يمكن وضع نظام توزيع القوى العاملة فى المستقبل كما يمكن تحديد متطلبات التطوير التربوى اللازم مع تحديد جدول زمنى لتوفيرها فعمليات التعليم والتدريب تستغرق مددا زمنية طويلة ومن ثم كان من الضرورى البدء فى تنفيذ الخطط التربوية فى الحاضر لكى نجنى ثمارها بعد خمس عشرة أو عشرين سنة، وحيث ان وجود عوامل مثل التغيرات التكنولوجية وأولويات السياسة الداخلية والسياسة الدولية تؤثر على متطلبات الخطط الموضوعة فان الخطة الطويلة المدى ينبغى أن يعاد النظر فيها باستمرار حتى تكيف بحسب ما يستجد من معلومات وينبغى أن نضع فى الاعتبار كذلك التخطيط العام لخمس أو سبع سنوات والميزانية السنوية حتى لا تهمل مثل هذه الخطط .

٣ — النظرية فى عدة اعتبارات اخرى تقع فى خارج الاعتبارات الاقتصادية العادية . فاذا تم التعليم والتدريب فى الخارج مثلا فينبغى ان تحدد العوامل التى يمكن أن تضمن عودة المتعلمين والمدربين الى بلادهم لافادتها . كما ينبغى تهيئة الظروف التى تشجع المتعلمين والمدربين على العمل فى الأماكن النائية . وبالاضافة الى ذلك ينبغى ان يهيأ هؤلاء المتعلمون والمدربون لاستخدام الوسائل التكنولوجية المتاحة فعليا فى مجتمعاتهم لا ما هو متاح فى مجتمعات أخرى اكثر تقدما فى هذه الناحية .

٤ — وضع ميزانية التعليم وتوزيعها على ضوء ظروف المجتمع وضروراته . فاعتبار ميزانية التعليم فى معزل قد يصرف النظر عن الحاجات الأخرى الملحة التى ربما فرضت اختيار نوع معين من التعليم ، كما قد يصرفه كذلك عن توفير العوامل الأخرى المكملة لعملية الانتاج كالمصارف والتقاوى

واستصلاح الأراضى والمواصلات وتحديد النسل والخدمات الادارية والعامة وكما سبق أن ذكرنا فان دفع عجلة التعليم بدون النظر الى مثل هذه الاعتبارات اللازمة للتقدم الاقتصادى والاجتماعى يشكل الحد الفاصل بين الاستفادة من عائد هذا التعليم وبين أن يصبح هشيما تذوره الرياح .

٥ — توجيه النظام التربوى نحو العمل على تغيير اتجاه الجماهير بحيث تقبل فكرة التعليم المناسب لظروف المجتمع بغض النظر عن نوعيته . وكلما زاد عدد المستفيدين من الخطط التربوية كلما قل خطر وجود معاهد ذات تخصصات غاية فى الدقة تكون مكلفة للدولة وغير مرتبطة ارتباطا مباشرا بالتقدم الحالى لها وانما تقام لمجرد التعالى وذيوع الصيت . ويجب أن يبذل الجهد كذلك للقضاء على التعصب ضد التعليم التطبيقى العملى ذى العائد السريع .

المؤسسات التربوية وتنظيمها :

ان رفع كفاءة النظم التربوية فى البلاد النامية لا يتحقق بالتخطيط السليم لها فى اطار طبيعة مجتمعات هذه الدول ومتطلباتها فحسب وانما يكون كذلك اذا تم تنفيذ هذا التخطيط بالطرق المناسبة . ولن يتأتى ذلك اذا ما حصرت هذه الدول تفكيرها فى المدرسة وحدها بفصولها التقليدية ومعلميها كمؤسسة ضرورية للتعليم . فالمدرسة بمراحلها التعليمية ومناهجها وبحضور الاطفال الى فصولها نحو الف ساعة فى السنة ولسنوات طويلة متعاقبة تعتبر مؤسسة مكلفة وعقيمة بالنسبة لظروف الدول النامية على وجه الخصوص ، وفى ظل وسائل تكنولوجيا التربية المتوفرة فى الوقت الحاضر على وجه العموم . والشعور السائد بين المهتمين بالتربية فى هذه الدول والذى يظهر فى المؤتمرات الدولية المخصصة لذلك هو أن تمسك الدول النامية بفكرة المدرسة كمؤسسة ضرورية للتعليم قد يجرها الى الخراب بل ان بعضهم يذهب الى حد الدعوة الى صرف النظر عن تعليم الاطفال كلية اذا اقتضى الأمر والاكتفاء بتعليم الكبار . فالكبير يستطيع أن يتعلم القراءة فى عشر الوقت الذى يتعلما فيه الصغير وبعشر التكاليف ، كما أن عائد ما ينفق على تعليم الكبار سريع سواء من الناحية الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية . هذا الى جانب أن الاستثمار فى تعليم الكبار لا يعود عليهم وحدهم فحسب وانما يؤثر على الصغار الذين يعولونهم وعلى الكبار الذين يتصلون بهم كذلك . والمدرسة ان كانت قد ثبتت كفاءتها بالنسبة للدول المتقدمة فذلك يرجع الى انها قد نبعت من طبيعة نظمها الاقتصادية والاجتماعية ، كما انها ليست المؤسسة الوحيدة المسئولة عن التربية فى هذه الدول .

واعتبار المدرسة المؤسسة الرئيسية المسئولة عن التعليم ربما يعكس الاحساس بالعجز النسبى للمؤسسات الأخرى التى يمكن ان تستخدم فى هذا الغرض كالمؤسسات الصناعية والسياسية والدينية . وقد يرجع كذلك الى

الفكرة السائدة عن ان المدرسة مؤسسة يمكن التحكم فيها الى حد كبير وانها يمكن ان تكيف لكى تواجه الحاجات الاقتصادية المتجددة فى الدول النامية . وواقع الامر ان المدرسة رغم مساهمتها فى هذا المضمار الا انها غير صالحة لكى تحقق تغيرات واسعة النطاق وسريعة كما هو متوقع منها فى الدول النامية . فنسبة البطالة الهائلة بين خريجى هـذه الدول ترجع الى عدم التعادل بين اعداد هؤلاء وبين فرص العمل فى جميع انواع المهن المقابلة . ومن المؤكد أنه بصرف النظر عن نوع التعليم الذى تكفله المدرسة فان نشاط خريجيها وتطلعاتهم انما تحددها فرص العمل المتاحة لهم فعليا فى ظل النظام الاقتصادى القائم ومدى العائد منه على الفرد ماديا واجتماعيا ، ولا يمكن لأى مقدار من التدريب او التعليم ان يؤثر على اقتصاد دولة من الدول ما دامت المعلومات والمهارات المكتسبة تظل معطلة ولا تستخدم .

وبناء على ذلك فمن الأفضل للدولة النامية تحقيق أهداف نظمها التربوية المتكاملة عن طريق عدة نظم فرعية داخلية . فالى جانب وضع الخطط البعيدة المدى للتعليم العام يمكن تشجيع خطط التدريب المهنى المحدد الذى يرتبط ارتباطا وثيقا بالتطورات الاقتصادية الحاصلة فعلا والتى لا ترتبط بالتعليم العام . ومن الممكن أن تساهم المؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية فى هذه الجهود على أن تنصب أغلبها على الأفراد الذين يساهمون فعليا فى نشاط اقتصادى محدد . وفى هذه الحالة ، فان احتمالات الفاقد من هذه الجهود يقل الى اقصى درجة بينما تسمح الخطوات المدروسة والمعقولة لعدد من المشاريع المحددة بالتغذية الاسترجاعية المستمرة اللازمة لتقويم عمليات التعليم والتدريب واصلاح اخطائها أولا بأول . وعند الاستقرار على النظم الفرعية للنظام التربوى ينبغى تحديد اهداف كل منها بدقة لتلافى التكرار والتداخل فى اختصاصاتها . كما يجب تنظيم العلاقات الادارية فى داخلها وفيما بينها تنظيما دقيقا يسمح بسير التغذية الاسترجاعية فى النظام التربوى المتكامل . فالمعلومات المستمدة من التغذية الاسترجاعية هى التى تمكن القائمين على ادارة وتنفيذ النظام المتكامل والنظم الفرعية بالتحكم فى سيرها وتعديلها .

أهداف النظام التربوى :

وعند التخطيط للنظام التربوى المتكامل للدولة فان تحديد اهداف النظام بطريقة أقل عمومية وأكثر تحديدا ودقة يساعد على تقسيم النظام الى ما يشتمل عليه من نظم فرعية داخلية وذلك بتحديد المكان الذى يتم فيه التعليم والتدريب وموضوعاته ومستواه ونوعية الدارسين . ومثل هذا التحليل ينتفع به كذلك فى التخلص من الأهداف الموضوعة بطريقة عامة بحيث لا يمكن ارجاعها الى شىء محدد ملحوظ فتتحول فى النهاية الى مجرد شعارات كالتعليم العصرى ورفع مستوى الخريجين ، كما انه يساعد على التوصل الى الطرق والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف وتقويم هذه الطرق والوسائل . فعند دراسة

العوامل التى تؤثر على مدى الاستفادة من القوى العاملة مثلا يمكن اكتشاف أن بعض اشكال التعليم تؤدى الى تحسين نوعية العمل والظروف الصحية التى يتم تحتها وخفض مدته ، وكذلك يمكن اكتشاف أن بعض الآلات يمكنها أن تؤدى الى نفس هذه النتائج . ومن ثم فبدلا من الفصل بين تعليم القوى العاملة والآلات يمكننا أن نتوصل الى نظم تعليمية يتم فيها الجمع بين اكتساب مهارات تشغيل هذه الآلات مع المعرفة اللازمة للقيام بالعمل . وبمعنى آخر تحديد العلاقة بين الانسان والآلة ودور كل منهما فى ظل مثل هذا النظام .

تطبيق النظام التربوى :

واذا نحن تعدينا الأهداف الى طرق تحقيقها وجدنا أن التعليم العالى فى الدول النامية قد نجح الى حد ما فى اتخاذ الطرق المناسبة نحو تحقيق أهدافه التى تتلخص فى اعداد المستوى العالى من المتخصصين والفنيين فى هذه الدول .. هذا على الرغم من ان هناك حاجة الى التأكد من أن مناهج الجامعات والمعاهد العليا تتناسب الى حد أكبر مع حاجات وواقع البيئة المحلية . وقد توجد هناك حاجة كذلك الى التأكد من أن الدراسة على هذا المستوى تكون مصحوبة بفترات من التدريب الميدانى الكافى سواء فى المستشفيات او المدارس أو المصانع او الوحدات الزراعية ... الخ . والذى لاشك فيه أن حاجة اغلب الدول النامية الى المستوى العالى من المتخصصين والفنيين ليست بماسة بل انها تشبع نسبيا من خريجى الجامعات والمعاهد العليا . والمشكلة هنا تقع فى أن العدد المحدود من هؤلاء المتخصصين يجب ان يستخدم بفعالية لتطوير وتقدم النظام الاقتصادى والاجتماعى لهذه الدول . فمن الملاحظ على سبيل المثال أن المهندسين المعدين اعدادا فنيا عاليا فى بعض الدول النامية يستخدمون بكثرة فى القيام بالأعمال المكتبية والادارية الروتينية التى يمكن ان يقوم بها اشخاص غير فنيين وبنفس الكفاءة .

أما بالنسبة للتعليم الابتدائى والثانوى فالحاجة ماسة الى اصلاحه والى الاهتمام باعداد المواد الاساسية التى تتمشى مع تطلعات دراسية ومع التأكيد على العلوم الحديثة واللغات والرياضيات بحيث يكون نواة صالحة لتدريب المتخصصين فى مختلف المجالات فيما بعد ، فتلك هى وظيفته الرئيسية .

ونظرة الى التعليم الفنى المتوسط والمدارس الحرفية فى البلاد النامية ترينا أن معظمه يظل شبه خال أو يملأ بالطلبة الذين هم مخلفات المعاهد الأكاديمية . وسوف يظل هذا الموقف قائما لبعض الوقت ، هذا اذا لم تخضع هذه المدارس للضغوط التى تهدف الى تحويلها الى مدارس أكاديمية ، فطلبة هذه المدارس لا يعتبرون أن دراستهم سوف تنتهى بانتهاء هذه المرحلة وانهم سوف يتجهون الى العمل فور انتهائهم من دراستهم فيها ولكنهم يعتبرونها سلما نحو مواصلة تعليمهم فى المعاهد العليا . وهناك العديد من

الاستراتيجيات التى يمكن استخدامها لجذب خريجى هذه المدارس الى العمل مثل توضيح فرص العمل المتاحة لهم او تغيير وتعديل نظام الماهيات او حتى الضغط عليهم ، ومثل هذه الاستراتيجيات سواء أكانت صالحة أم غير صالحة لا تؤدى بالضرورة الى تغيير جذرى فى نظام هذا النوع من التعليم ، فلا تزال المواد التى تدرس فعليا فى هذه المدارس مطولة ، وبعضه لا علاقة له بل يتناقض مع الخبرة العملية الفعلية للطالب . فقد يتخرج الفنى الماهر ولكنه فى بعض الأحوال يكون مدربا على العمل على آلات واجهزة لا يمكن تواجدها خارج المدرسة . والمواد القصيرة والتدريب فى ميدان العمل نفسه يمكن أن يضيق الفجوة بين عمليات التعليم والتدريب الرسمية وبين القيام الفعلى بالعمل .

وسائل تكنولوجيا التربية والنظام التربوى :

اذا نحن نظرنا الى مدى استفادة النظم التربوية فى الدول النامية بوسائل تكنولوجيا التربية التى أتاحها التقدم التكنولوجى الكبير فى هذا المجال وجدنا أن الوسائل البسيطة كالكتب والمصورات والسبورات واللوحات والنماذج تستخدم فى تنفيذ الخطط التربوية الى حد ما ، هذا الى جانب بعض الوسائل الالكترونية كالراديو والتليفزيون بدرجة أقل بكثير . والى الآن فان استخدام هذه الوسائل جميعا نادرا ما يتكامل بطريقة منتظمة مع الخطط التربوية لحل مشكلات التعليم بل أن استخدامها غالبا ما يكون بمثابة معينات على التدريس أو شىء يضاف الى عملية التدريس الفعلية . ومن ثم فلا يؤثر الاستغناء عنه كلية تأثيرا كبيرا على ناتج العمليات التربوية .

والواقع ان هناك مفهومان لاستخدام وسائل تكنولوجيا التربية : المفهوم الأول هو اضافتها الى النظام التربوى السائد بفصوله التقليدية على ان يستخدمها معلم الفصل وأن يكون حاضرا فى الفصل فى جميع الأوقات ، ويكون لمعلم الفصل حينذاك حرية استخدام أو عدم استخدام هذه الوسائل لانه يظل المسئول الوحيد عن عملية التدريس . وحتى فى الحالات التى يمكن بها ان تتولى الوسائل عملية التدريس فانها تكون عبارة عن مواد وخدمات تقدم لمعلم الفصل عند الطلب . واستخدام الوسائل فى اطار هذا المفهوم يتطلب وقتا طويلا بين اختراع الوسيلة وبين استخدامها الفعلى ، يصل أحيانا الى العشرين عاما او أكثر . ويستغرق هذا الوقت فى تهيئة المعلمين واجهزة الاشراف الفنى والادارى لاستخدام الوسيلة وذلك بتعريفهم بها وخلق اتجاهات ايجابية نحوها وتشجيعهم بالقدر الكافى لدفعهم الى استخدامها . ومن ثم كان لابد من تدريسها فى معاهد تخريج المعلمين وعمل دورات تدريبية للقائمين بالعمل منهم واخراج نشرات ودوريات لهم .. الخ .

وكل هذا الوقت والجهد والمال لا تستطيع الدول النامية ان تتحمله ، ثم لا تجنى بعد ذلك ثمرة مؤكدة من ورائه ما دام تقرير استخدام أو عدم

استخدام هذه الوسائل يظل متروكا لاختيار المعلم . ومن ثم كان على هذه الدول ان تستعين بوسائل تكنولوجيا التربية بطريقة منتظمة وفى اطار النظام التربوى المتكامل .

والمفهوم الثانى لاستخدام الوسائل يهتم فى المقام الأول بكيفية مساعدة المتعلم لا المعلم . فالوسائل والمعلمون وطرق التدريس والنظم الادارية تكون فى اطار هذا المفهوم عناصر مرنة يمكن تغييرها للحصول على أفضل مزيج منها للمتعلم . ومن ثم كان من المهم فى ظل هذا المفهوم تحديد الهدف من عملية التعلم تحديدا دقيقا مع تحويل الاهتمام من المتعلمين كجماعة فى فصل الى المتعلمين كأفراد لهم قدراتهم وحاجاتهم ودوافعهم الخاصة وبعد أن يتم تحديد الهدف تأتى مرحلة تحديد واتخاذ الطرق المناسبة لتحقيقه وتقويم هذه الطرق على ضوء الموضوع مع استمرار تعديلها حتى يتم تحقيق هذا الهدف بصورة مرضية . وتستخدم وسائل تكنولوجيا التربية فى واحدة أو أكثر من هذه المراحل وخاصة ما يتعلق منها بتنفيذ الطرق المناسبة لتحقيق الهدف . وفى داخل هذا الاطار فان أمر تقدير استخدام وسيلة من الوسائل أو طريقة من طرق التدريس لا يترك للمعلم الفرد وحده وانما يتخذه مجموعة المعلمين مع غيرهم من المسئولين عن عملية التعلم ومن ثم يكون التغيير والتطوير فى النظام التربوى على نطاق واسع ومستمر وتكون الاستفادة من الوسائل والطرق عامة على عدد كبير من الدارسين لا على الدارسين الذين قرر معلمهم استخدام وسيلة أو طريقة معينة فحسب . وفى ظل هذا المفهوم فان المعلم والموجه والادارى لايزالون فى حاجة الى تعليم وتدريب ولكنه من نوع آخر . فهم فى حاجة الى اكتساب مهارات من شأنها أن تمكنهم من تشخيص وعلاج المشكلات الخاصة بالتدريس وكيفية تحديد أهداف التعلم وكيفية عمل كل فرد فى مجموعة وكيفية التعامل مع آلات وادوات تكنولوجيا التربية .

استراتيجيات تطوير النظم التربوية باستخدام وسائل تكنولوجيا التربية :

هناك استراتيجيتان لاحداث التغيير اللازم : **الأولى** هى تغيير كل الأوضاع السائدة بالتدريج ، وذلك بادخال التغييرات المرغوبة على اقل مستوى فى النظام التربوى والصعود بها تدريجيا الى أعلى المستويات ، ومن ثم يحل النظام الجديد بالتدريج محل النظام القديم ، وقد اتبعت هذه الاستراتيجية فى ساحل العاج حين حل نظام التعليم بالتليفزيون وما يستتبعه من نشرات ومؤلفات وجداول واجهزة وآلات وموجهين محل نظام التعليم التقليدى فى المرحلة الابتدائية سنة بعد سنة وكما حدث فى سلفادور حين حل نظام التعليم بالتليفزيون محل النظام التقليدى فى المرحلة الثانوية .

والاستراتيجية **الثانية** تقتضى اقامة نظام جديد مستقل الى جانب النظام التقليدى وفى موازاته يتلافى عيوب النظام التقليدى على امل ان يحل محله فى يوم

ما . وقد اتبعت هــذه الاستراتيجيــة فى النيجر حيث اقيم نظــام التعليم بالتليفزيون الى جانب نظــام التعليم التقليدى فى المرحلة الابتدائيــة ، وفى بريطانيا اقيم نظام الجامعة المفتوحة بهيئة تدريسه وموارده وطرق التدريس فيه ومراكز التعليم الخاصة به ومؤلفاته واداراته الى جانب نظام الجامعات التقليدية .

ورغم انه من الأسهل على الدول النامية اتباع الاستراتيجية الأولى عند تطوير نظمها التربوية الا أن هذه الاستراتيجية تستغرق وقتا وجهدا ومالا كثيرا ثم انها غير مضمونة العواقب ، والأفضل لهذه الدول اتباع الاستراتيجية الثانية التى يتوفر لها امكانيات النجاح فى هذه الدول لعدة أسباب منها :

١ ــ عمق مشكلات التربية بها من حيث الكم والكيف . فعدد التلاميذ هائل وهناك نقص فى المدرسين والتسهيلات والمواد التعليميــة والحاجة ماسة للعمالة المدربة والموارد الماليــة ، ومن ثم فالنظم التعليميــة الاضافية يمكنها أن تستوعب ماتقصر النظم القائمة عن استيعابه .

٢ ــ دوافع التلاميذ للتعليم كبيرة وهم يتزاحمون على فرص التعليم التى تتاح لهم بكافة أنواعها فى كثير من الاحيان .

٣ ــ عدم وجود مؤسســات قوية للتعليم يجب التغلب عليها قبل انشاء مؤسسات اخرى مختلفة ، فالمؤسسات الموجودة غالبا ما تكون من مخلفات الاستعمار ولا ترتبط ارتباطا وثيقا بالنظم الاجتماعية للدول الناميــة .

٤ ــ اسلوب التعليم بالنسبة لجماهير الدول النامية يعتمد اعتمادا كبيرا على السمع والبصر لا على المطبوعات ، ومن ثم فليس هناك اتجاه معارض قوى ضد استخدام طرق ووســائل تكنولوجيا التربيــة فى مواقف تربوية اقل رسمية مما هى عليه فى النظام المدرسى .

* * *

حول تطوير مقررات وكتب اللغة الفرنسية بجمهورية مصر العربية

دكتور احمد الوكيل

كلية التربية — جامعة عين شمس

اصبح تطوير المناهج فى وقتنا هذا أمرا لا مفر منه وذلك لأننا نعيش فى عصر يطلق عليه عصر **الانفجار الثقافى** ، ونظريات **التعليم وطرق التدريس** طرات عليها تغييرات جوهرية ، **والتلميذ** الذى نتولى تعليمه اليوم يختلف عن تلميذ الأمس فى صفاته وعاداته واتجاهاته وميوله ، **ومجتمعنا** اليوم حدثث فيه مجموعة من التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية جعلت من تطوير المناهج أمرا ضروريا وملحا . فسياسة الانفتاح الاقتصادى وعلاقاتنا السياسية بالدول الشرقية والغربية وانتصاراتنا العسكرية التى حققتها قواتنا المسلحة فى حرب ٦ اكتوبر ودخولنا فى مرحلة البناء والتعمير كل ذلك يجب أن تنعكس آثاره الضخمة على مناهجنا ، بالاضافة الى نتائج التقويم التى اثبتت أن هيكلنا التعليمى يجب أن يبنى من جديد . ونتيجة لذلك أحس الشعب كله بضرورة اعادة بناء مناهجنا وانطلقت الالسنة تنادى بهذا التغيير على صفحات الجرائد وفى الاذاعة والتليفزيون وانعقد اول مؤتمر فى عام ١٩٧١ وهو مؤتمر التعليم فى الدولة المصرية محاولا التصدى لهذه العملية ولكن سرعان ما أنطوت صفحاته ونسيت قراراته وتوصياته ، وبعد حرب أكتوبر بدات الحملة من جديد ولكن على نطاق اوسع وانعقد المؤتمر القومى للتعليم لكى يأخذ على عاتقه هذه المهمة .

ويجب أن يكون تطوير المناهج شاملا اى يتعرض لجميع جوانب المنهج من كتب ومقررات دراسية وطرق تدريس وتقويم ووسائل تعليمية وانشطة مختلفة واعداد معلم ونظم مدرسية ... الخ . وهذا بالطبع يقودنا الى الكلام عن تطوير تدريس اللغات الأجنبية عامة واللغة الفرنسية بوجه خاص .

الحاجة الى تطوير دراسة اللغات الأجنبية بمصر :

١ — أن دول العالم تنقسم الآن الى قسمين .. دول متقدمة ودول متخلفة أو فى طريق التقدم وتنتمى مصر الى الفئة الثانية وقد خطت الدول المتقدمة خطوات واسعة ومذهلة فى مجال العلم والتكنولوجيا والطب

والهندسة والمواصلات ... الخ ولكى نلحق بهذه الدول لابد من الاستفادة بخبراتهم وابحاثهم ودراسة اللغات هى المدخل الى ذلك .

٢ ـــ ان سياسة الانفتاح التى تنهجها مصر حاليا تؤدى الى زيادة التبادل والاتصال بيننا وبين دول العالم وكذلك الى تنشيط السياحة ودعم التبادل التجارى والتوسع فى التمثيل الدبلوماسى وسفر رجال الأعمال من والى الخارج كل ذلك جعل من تدريس اللغات الأجنبية فى مصر أمرا هاما لاغنى عنه حتى وصلت بنا الدرجة الى ان يفكر بعض المسئولين فى تدريس اللغات الأجنبية فى نهاية المرحلة الابتدائية .

٣ ـــ ان حركة الترجمة من اللغات الأجنبية الى العربية فى مصر ضعيفة جدا ولا يمكن الاعتماد عليها حتى الآن لنقل الثقافة الأوروبية والأمريكية المتقدمة الى المجتمع المصرى . فالكتب الجديدة التى تظهر فى أوروبا وأمريكا كل سنة يصل عددها الى آلاف الآلاف من الكتب وما يترجم منها فى مصر نسبة ضئيلة جدا لا تذكر . وحتى الكتب التى تترجم فى بلدنا لا يتبع لها خطة معينة يراعى فيها احتياجات مصر ولذلك فاننا نجد أن المترجم يختار الكتاب الذى يعجبه ويقوم بترجمته ، ومشروع الألف كتاب انتهى ولم يعد له ذكر !!! بينما فى أمريكا وروسيا وأوروبا تترجم الكتب العلمية وغيرها بعد ظهورها فى المكتبات بأسبوع واحد وأحيانا تترجم هذه الكتب قبل أن تظهر للقراء فى المكتبات .

٤ ـــ حدث فى مجال تدريس اللغات الأجنبية بالخارج تغيرات ضخمة وظهرت اتجاهات جديدة نتيجة للبحوث التى اجريت أدت الى تغيير محتوى اللغة التى تقدم للتلاميذ وكذلك الى طرق تدريسها والوسائل المتبعة فى ذلك وهذا بالتالى يلزمنا بتطوير تدريس اللغاب الأجنبية فى بلدنا حتى نلحق بركب المتقدمين .

التطوير الذى تم فى مصر

بالنسبة للغة الفرنسية

وسنتعرض الآن الى تطوير مقررات وكتب اللغة الفرنسية فى مصر فى السنوات الأخيرة وسنركز كلامنا حول النقاط التالية :

تأليف الكتب وتجريبها وتعميمها ونظم التقويم .

أولا : تأليف الكتب :

فى الجزء الأخير من الستينات حتى اليوم أسند تأليف الكتب الفرنسية فى مصر الى مجموعة من الخبراء الفرنسيين يعملون بالمركز الثقافى الفرنسى بالقاهرة . وقد اصدروا ثلاث مجموعاتمن الكتب :

— الأولى لتعليم اللغة الفرنسية بالمرحلة الاعدادية .

— الثانية لتعليم اللغة الفرنسية كلغة أولى بالمرحلة الثانوية .

— الثالثة لتعليم اللغة الفرنسية كلغة ثانية بالمرحلة الثانوية .

وغالبا ما يقوم بتأليف المجموعة خبير واحد أو اثنان على الأكثر .

واذا ما ناقشنا هذا الوضع وجدنا به مجموعة من الاخطاء نوجزها فيما يلى :

١ — ان التأليف الفردى قد انتهى عهده واصبح الاتجاه الآن الى التأليف الجماعى للكتب بأن يشترك فى تأليف الكتاب الواحد مجموعة من الخبراء فى المادة الدراسية وطرق تدريسها ووسائلها وكذلك فى اخراج الكتاب المدرسى .

ونحن لا ننكر أهمية الاستعانة بالفرنسيين فى تأليف الكتب ولكن يجب أن يتم ذلك بالاشتراك مع مجموعة من المتخصصين المصريين فى هذا المجال وبذلك نضمن أن يشترك فى تأليف الكتاب مجموعة متكاملة من مصريين وفرنسيين يمثلون التخصصات المختلفة .

٢ — ان هناك أهداف عامة من تدريس اللغات وأهداف خاصة تخص كل بلد على حدة واشتراك الفرنسيين وحدهم فى عملية تأليف الكتب يجعلهم يهتمون بالأهداف العامة لتدريس اللغة (مثل اتقان التحدث بها) أكثر من اهتمامهم بالأهداف الخاصة ونحن نعتقد أننا كدولة تريد أن تلحق بركب الحضارة والتقدم وتستفيد من خبرات الدول المتقدمة علينا أن ننقل من ثقافتهم وعلومهم ما يساعدنا على التقدم بخطى سريعة وهذا لن يأتى الا بالاهتمام بعملية **فهم اللغة** بدلا من أن نضيع معظم أوقات الدراسة فى تدريب التلاميذ على التحدث بها .

٣ — عند تأليف كتاب مدرسى لابد أن يكون المؤلفون على فهم تام بالتلميذ الذى سوف يدرس هذا الكتاب ونحن نعتقد ان الفرنسيين وحدهم من الصعب عليهم فهم التلميذ المصرى فهما دقيقا واخذ صورة واقعية ومتكاملة عنه .

٤ — عدم اشتراك المصريين فى تأليف الكتب يؤدى بهم بعد فترة من الزمن الى التخلى نهائيا عن ها المجال وهنا نصبح فى موقف حرج وخاصة اذا ما حدثت ظروف سياسية غير متوقعة .

أما اشتراك المصريين فى التأليف فانه يساعدهم على اكتساب الخبرة فى هذا المجال حتى نصل فى يوم من الأيام الى الاعتماد على أنفسنا فى تأليف مثل هذه الكتب بجدارة واتقان .

ثانيا : تجريب الكتب :

ان للتجريب اهمية بالغة فى مجال المناهج ولكن اذا لم يتم هذا التجريب بصورة علمية سليمة فلا جدوى منه ولا يؤدى الغرض المطلوب .

وتجريب كتب اللغة الفرنسية الحالية قد تم بالصورة التالية :

١ — قام بالتجريب بعض المدرسين الفرنسيين الذين يعملون بالمدارس الاعدادية والثانوية بجمهورية مصر العربية .

ونحن نرى انه لابد من اشراك بعض المدرسيين المصريين فى هذه العملية حتى تتم فى جو يقترب كثيرا من الواقع . انه مما لاشك فيه أن امكانيات المدرس الفرنسى الذى يدرس اللغة الفرنسية تفوق بكثير امكانيات المدرس المصرى فاذا ما قام بالتجريب فرنسيون فانهم سيصلون الى نتائج لا يمكن أن يصل اليها المدرسون المصريون وبالتالى فان التجريب سيعطى نتائج غير صادقة .

٢ — يتم التجريب فى بعض مدارس القاهرة التى يتواجد فيها مدرسون فرنسيون .

وهذا بالطبع اسلوب غير علمى . فالمفروض أن هذه الكتب سوف تدرس فى جميع مدارس الجمهورية وبالتالى فانه يجب اختيار عينة ممثلة لجميع هذه المدارس فاذا ما تعذر التجريب خارج القاهرة لأسباب معينة ، فانه من الواجب ان يتم التجريب فى القاهرة باختيار مجموعة من المدارس تمثل الاحياء المختلفة بحيث تضم تلاميذ من وسط اجتماعى وثقافى واقتصادى متعدد المستوى وبحيث تكون النتائج التى يحصل عليها فى النهاية ممثلة للواقع .

٣ — مدة التجريب ليست كافية : والمفروض أن تستمر فترة تجريب الكتب مدة طويلة حتى يحقق الغرض المنشود منه .

واذا ما تم التجريب وفقا لخطة مدروسة وبأسلوب سليم فان نتائجه قد يكون لها تأثير كبير على محتوى مادة الكتاب أو على طريقة التدريس المتبعة أو على الوسائل التعليمية المستخدمة أو على نوعية الأسئلة التى يضمها الكتاب أو على عدد الساعات اللازمة لتدريس الكتاب ... الخ .

وسنتناول الآن هذه النقاط بشىء من التفصيل :

١ — التجريب ومادة الكتاب :

ان نتائج التجريب تعتبر كمؤشر يبين مدى سهولة أو صعوبة المادة الدراسية التى يحتويها الكتاب وبالتالى يمكن التعديل فيها بالحذف أو الاضافة أو التبسيط حتى تكون فى النهاية مناسبة لمستوى التلاميذ .

٢ ــ التجريب وطريقة التدريس :

قد يبين التجريب فى النهاية مدى صلاحية طريقة التدريس المتبعة وهل هى مناسبة أو لا .. وبالتالى فان اتباع التجريب قد تؤدى الى التعديل فى الطريقة أو حتى تغييرها اذا لزم الأمر .

٣ ــ التجريب والوسائل التعليمية المستخدمة :

نتائج التجريب تبين اى الوسائل المستخدمة اكثر فعالية من الاخرى وبالتالى فانها تساعد على اختيار الوسائل التى تعطى أحسن النتائج .

٤ ــ التجريب ومستوى المدرسين :

ان التجريب قد يكشف النقاب عن مستوى المدرس الذى يقوم بالتدريس فاذا ثبت أن مستواه ضعيف أو غير قادر على تطبيق اسس هذه الطريقة فان الجهد يوجه الى تدريبه حتى يقدر على القيام بالدور المطلوب منه .

واذا ما ثبت أن تطبيقه للطريقة يتم بطريقة خاطئة فانه يوجه التوجيه السليم فيما بعد ، واذا ثبت أنه لا يمكنه تطبيق هذه الطريقة بالمرة فان التجريب يتجه لطرق أخرى تناسب مستوى وقدرات المدرسين .

٥ ــ التجريب وخطة الدراسة :

ومن وظائف التجريب الرئيسية هو انه يبين لنا مدى الارتباط بين حجم المادة التى تقدم وعدد ساعات التدريس المقررة لها فاذا كان هناك تناسب بينهما بقيت المادة كما هى أما اذا اثبتت نتائج التجريب ان حجم المادة التى تقدم الى التلميذ يحتاج الى عدد ازيد من الساعات فتخفف المادة او تحذف بعض اجزائها والتجريب له دور هام جدا فى هذا المجال . وقد حدث فى سنة من السنين ان اشتكى معظم المدرسين من ان كتاب الصف الثالث الاعدادى لا يمكن تدريس كل ما به من دروس خلال العام الدراسى وانهم بذلوا المستحيل ومع ذلك لم يتمكنوا من تدريس المقرر كله وقد أدى ذلك فيما بعد الى حذف بعض الدروس من الكتاب المذكور . فاذا كان التجريب قد تم بالصورة السليمة ما حدث مثل هذه الأمور .

٦ ــ التجريب وحل المشكلات :

اثناء التجريب يظهر العديد من المشكلات التى تؤثر على العملية التعليمية والتجريب فى هذا المجال يعطى الفرصة الكافية لمواجهة مثل هذه المشاكل وحلها وبذلك تقل الثغرات اثناء التعميم .

اما اذا لم يتم التجريب بطريقة مدروسة فانه لا يأتى بأى نتيجة ايجابية ويصبح فى هذه الحالة نوع من التطبيق . والتجريب الجيد الذى يحقق الهدف منه هو الذى يؤدى الى تعديل فى الخطة أو المقرر أو فى طرق التدريس ... الخ .

ثالثا : الاستعداد قبل التعميم :

والخطأ الذى وقع فيه المسئولون هو انهم بعد ان انتهوا من التجريب قاموا بتعميم دراسة الكتب التى انتهوا من تجريبها ، بمعنى أن هذه الكتب اصبحت تدرس فى جميع المدارس الحكومية .

والخطوة التى كان يجب اتباعها هو أنه بعد تجربة هـذه الكتب كان ينبغى أن تستعد الوزارة لتدريس هذه الكتب على مستوى الجمهورية وهذا الاستعداد يشتمل على نوعين :

١ ـ استعداد مادى :

وهذا يقتضى توفير الاعداد اللازمة من الكتب المدرسية وكذلك كتاب المعلم الذى يساعد على تدريس هذه الكتب ، وتوفير جميع الوسائل اللازمة للعملية التعليمية من صور وروسومات ولوحات وبرية وتوجيهات ونماذج مختلفـة .

٢ ـ استعداد بشرى :

اعداد العدد اللازم من المدرسين الذين سوف يقع على عاتقهم تدريس هذه الكتب واعداد المعلم هنا لابد أن يتجـه نحو الكم والكيف اذ أنه بدون المعلم الكفء لا يمكن أن تنجح أى طريقة مهما كانت ممتازة .

اما ما يتبع حاليا فهو أن الكتب الجديدة تظهر وتعمم ويبدأ المدرسـون فى تدريسها ثم تعقد من وقت لآخر بعض الندوات ثم يتلقى المدرسون بعض التدريبات على تطبيق هذه الطرق .

وهذا الاستعداد البشرى يقتضى اعداد الموجه الذى سوف يتولى توجيه المدرسين وفقا للأسس والمبادىء المتفق عليها .

رابعا : التعميم والمتابعة :

بعد أن يكون الاستعداد المادى والبشرى قد تم بحيث تكون الكتب قد اعدت والوسائل قد جهزت والمدرسـون قد دربوا ... تأتى مرحلة تعميم استخدام الكتب فى كافة مدارس المحافظات بالجمهورية .

ويجب علينا أن نتوقع انه فى مرحلة التعميم تظهر مشاكل لم يكن لها وجود اثناء التجريب وذلك لأن التجريب يتم على اعداد قليلة من التلاميذ على عكس التعميم الذى يتم على جميع التلاميذ ، وهذه المشاكل التى تستجد يجب ان تدرس بعناية حتى توجد لها الحلول المناسبة . وليس معنى اننا دخلنا فى مرحلة التعميم ان كل شىء قد ثبت وأخذ وضعه النهائى . بل يجب أن يمس التعديل كل جزء من اجزاء المنهج ما دامت الحاجة تدعو الى ذلك وما دامت

النتائج التى نحصل عليها والتقارير التى توضــع تبين ذلك بوضوح على أن يستفاد فى هــذا المجال ببعض الدراســات الميدانية المرتبطة بموضــوعات المنهج (١) ، وبالاستفتاءات التى تجرى على المدرسين والموجهين من وقت لآخر . وكذلك الاستفادة من نتائج الامتحانات التى تجرى فى آخر كل عام : والتى تساعدنا فى الكشف عن الاخطاء الشائعة لدى التلاميذ ثم تجمع هذه الاخطاء وتصنف ثم تحلل لمعرفة الاسباب على أن يستفاد منها فى التدريس فيما بعد ومن هنا تكون الاخطاء خطوة نحو التعلم .

خامسا : نظام التقويم :

لقد ذكرنا من قبل أن التطوير المبنى على اساس علمى لابد أن يكون شاملا ومعنى الشمول كما حــددنا من قبل هو أن يتعرض لجميع جــوانب المنهج ، وبالنسبة لتطوير كتب ومقررات اللغة الفرنسية فى السنوات الأخيرة . فانه قد تعرض للمادة الدراسية والكتب وطرق التدريس ولكن بقيت الامتحانات كما هى بشكلها التقليدى . وكان من الواجب أن يشملها التطوير هى الأخرى حتى يكون هناك تناسق وترابط بين اجزاء المنهج المختلفة . وبذلك فقد حدث تناقض كبير بين المادة الدراسية والهدف من تدريسها من ناحية وبين التقويم من ناحية أخرى . ولنتعرض لذلك بشىء من التفصيل : ان الاتجاه السائد عند تاليف هذه الكتب والهدف الذى وضعه المؤلفون نصب اعينهم فى المقام الأول هو الوصــول بالتلميذ الى اللغة باستعمال اللغة فى المواقف العمليــة مثل المحادثات وغيرها ولذلك نجد أن معظم الجهود قد وجهت لهذه النقطة وان كل درس من الدروس سواء كان فى المرحلة الاعدادية أو الثانوية يبدأ بمحادثة ثم ينتهى بنص من النصوص معظم مفرداته وتراكيبه قد مرت على التلاميذ فى المحادثة . وبذلك فان المحادثة تحظى بنصيب كبير طوال العام الدراسى لأنها تساعد التلميذ على التحدث باللغة الأجنبية ، وحتى الآن فهذا أمر طبيعى أما ما هو غير طبيعى وغير معقول هو نوع الامتحانات التى يؤديها التلميذ فى آخر العام الدراسى . ولو القينا نظرة سريعة على هذه الامتحانات لوجدناها كلها بلا استثناء امتحانات تحريرية ، تقيس قدرة التلميذ على التعبير اللغوى كتابة ولا تضم اى امتحان شفوى . ومعنى ذلك أن معظم الجهود توجه الى لغة الكلام والتخاطب ثم تأتى الامتحانات لكى تقيس اللغة المكتوبة . والسبب فى هذا التناقض ليس بغريب وهو أن التطوير قد لمس المادة الدراسية التى تقدم للتلميذ وكذلك الكتب المدرسية . وطرق التدريس ولكن نظام الامتحانات

---

(١) لقد قمنا باعداد بحث فى هــذا المجال قام بنشره المركز الثقافى الفرنسى بالقاهرة وهو يتعرض للمفردات اللغوية لتلاميــذ المرحلة الاعدادية ، ونحن فى حاجة ملحة الى مثل هــذه الأبحاث التى تساعد على تحسين العملية التعليمية والارتفاع بمستواها .

يبقى كما هو أى النظام التقليدى القديم وفى الماضى كان كل الاهتمـــام موجه لكتابة اللغة وفهمها وليس للتحدث بها .

ولذلك فنحن نقترح فى هذا المجال أن تكون الامتحانات فى آخر العـــام شفوية وتحريرية وأن تكون هذه الامتحانات متنوعة حتى يمكنها أن نقيس بدقة قدرات وتحصيل التلاميذ فى اللغة .

مقترحـــات وتوصـــيات

وقبل أن نصل الى نهاية هـــذا الموضـــوع نتقدم ببعض المقترحات والتوصيات الخاصة بتطوير مقررات وكتب اللغة الفرنسية نوجزها فيما يلى :

١ — أن يشترك المدرسون اشتراكا فعليا فى عمليـــة التطوير حتى يكونوا أداة فعلية فى نجاحه بدلا من وقوفهم موقف المتفرج على أن نوضح لهم ما هو الهدف من هذا التطوير .

٢ — بالنسبة لتأليف الكتب يجب أن يكون جماعيـــا ويشـــترك فيه بعض المتخصصين المصريين فى هذا المجال .

٣ — يجب أن يتم التجريب بصورة أوسع واشمل وادق وأن تكون الفصول المختارة للتجريب ممثلة لكافة فئات التلاميذ وأن يشترك فى التجريب المدرسون المصريون حتى لا تكون النتائج التى يتم الحصـــول عليها مضللة ، وأن يستمر التجريب فترة مناسبة .

٤ — يجب أن يكون الهدف من التجريب هو الوصول بالعملية التعليمية الى أحسن صـــورة والا انقلب التجريب الى نوع من التطبيق والتدريب على التدريس .

٥ — يجب أن يتبع عملية التجريب استعداد مادى وبشرى ممثلا فى طبع الكتب واختيار وتجهيز الوسائل اللازمة واعداد التوجيهات والارشادات الخاصة بالمدرسين وكذلك تدريبهم على التدريس وفقا لمبادىء الطرق الحديثـــة .

٦ — يجب أن تكون هنـــاك متابعة ولقاءات دورية بالمدرسين واستفتاءات تجرى عليهم لمعرفة وجهة نظرهم فيما يقومون بتدريسه .

٧ — الاستفادة من الاخطاء الشائعة لدى التلاميذ وتصنيفها وتحليلها ومعرفة أسبابها حتى يتجنبوها فى المستقبل .

٨ — أن تكون الامتحانات شفوية وتحريرية فى آخر العام .

* * *

الفاقد في التعليم الثانوي
(دراسة مقارنة في مصر والولايات المتحدة الأمريكية)

للدكتورة علية على فرج
كلية التربية بجامعة الاسكندرية

تهتم جمهورية مصر العربية بتنمية اقتصادياتها عن طريق استثمار قواها البشرية مما يقتضى البحث فى كل جوانب العملية التعليمية وفى عوامل تطويرها وتحسينها لتقليل الفاقد منها وتحقيق أكبر عائد لها من الناحيتين الاقتصادية والتربويـــة .

ولما كان التلميذ أول عناصر العملية التعليمية ومحورها الأصلى فالأمر يتطلب دراسة ظاهرة الرسوب والتسرب باعتبارها من المشكلات الأساسية المؤدية الى زيادة الفاقد فى العملية التعليمية .

وهنا يصح أن نتساءل هل كل تلميذ راسب يعتبر فاقدا ؟ أم أن الرسوب يتوقف على استعدادات وقدرات التلميذ ؟ وهل يعتبر التلميذ المتخلف ذهنيا والذى يستطيع أن يبذل أقصى جهد تسمح به قدراته ومع ذلك لم يصل الى المستوى الذى يسمح له بالانتقال من صف الى صف آخر ، هل يعتبر مثل هذا التلميذ راســبا ؟ وما قيمة الرسوب والاعـــادة اذا لم يؤد الى تحسين المستوى الدراسى للتلميذ ؟ ..

واذا كان الرسوب عاملا من العوامل القوية فى زيادة فاقد التعليم فان التسرب أو الانقطاع عن الدراسة قبل نهاية المرحلة التعليميـــة لمن أسوأ العوامل المساعدة على زيادة هذا الفاقد ويتطلب ذلك دراسة درجة ارتباط التلميذ بالمدرسة والعوامل المساعدة على تقوية هـــذا الارتباط والمؤثرة فيه وعليه سواء ما يتعلق منها بالنظم التعليمية وما يتعلق بالأحوال الاجتماعية والاقتصـــادية .

وسيعرض هـــذا البحث للفاقد فى مرحلة التعليم الثانوى العام متمثلا فى الرسوب والتسرب مع عرض لمشكلة التسرب فى التعليم الثانوى بالولايات المتحدة الأمريكية واتجاهات حل هذه المشكلة بها وبحث امكانية تطبيق بعض هذه الاتجاهات فى نظامنا التعليمى .

اهمية المشكلة :

رغم أن حجم مشكلة الرسوب والتسرب فى التعليم الثانوى العام ليس بنفس الضخامة التى نجدها فى المرحلة الابتدائية الا أنها تمثل فاقدا فى التعليم لا يمكنَ الاستهانة به حيث أن معدل تكلفة الطالب فى هـذه المرحلة التعليمية مرتفع نسبيا وامكانيـات الدولة الحاليـة لا تسمح لغير ذوى الاسـتعداد بالاستمرار فى هذا النوع من التعليم ، هذا من الناحية الاقتصادية أما من الناحية الاجتماعية والتربوية والنفسية فنجد لمشكلات الرسـوب والتسرب اثارا بعيدة المدى حيث يترتب عليها وجود فئة كبيرة من انصاف المتعلمين غير المنتجين الذين لا يستطيعون أن يتوافقوا مع المجتمع توافقا صالحا خاصة وانه من الصعب على هذه الفئة من الناس القيام بالأعمال الرخيصـة ذات الجهد المضنى فى مجالات الانتاج المختلفة بعد ان اصبح لديهم تطلعات الى مستوى أفضل من الحياة لم يؤهلوا دراسيا ومهنيا لتحقيقه .

ان دراسة مشكلة الرسـوب والتسرب فيما بعد المرحلة الابتدائيـة تعطى اهمية خاصة للأسس التى يعتمد عليها التوجيه لما بعد المرحلة الابتدائية لأن عدم اتمام المرحلة التعليميـة بين سن الثانية عشرة والخامسـة عشرة او المرحلة التعليمية بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة قد تعنى قصـورا فى الأداء المهنى بالنسـبة للطالب المتسرب مما يؤدى الى نقص فى كفايتـه الانتاجيـة (١) .

نسبة الطلاب الملتحقين بالثانوى العام الى الملتحقين بالأنواع الأخرى من التعليم الثانوى :

أوضحت الدراسـات المستفيضة لمشكلة التسرب فى الولايات المتحدة الأمريكية أن المشكلة تتطلب الاهتمام بالخدمات التوجيهية حتى يتسنى توزيع الطلاب على الأنواع المختلفة من التعليم الثانوى توزيعا مناسبا فقد أوضحت الأبحاث النفسية والتربوية أن المدارس الثانوية الاكاديمية لا تناسب الا قلة من الطلاب تبلغ ١٥٪ وذلك حسب التقديرات فى كل من انجلترا وامريكا (٢) .

وتشير البيانات الاحصائيـة الى أن ما يقرب من ٢٠٪ من التلاميـذ الامريكيين يلتحقون بالدراسات الأكاديمية كما أن المدرسة الثانوية الأكاديمية

---

(1) Brimer, M. A. and Pauli, L., «Wastage in Education a World Problem», Unesco: IBE 1971, p. 16.

(٢) د. وهيب سمعان « دراسـات فى التربية المقارنة » مكتبـة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٨ ، ص ٣٠٣ .

فى انجلترا تقبل حوالى ٢٠٪ من الطلاب الناجحين فى امتحان القبول للتعليم الثانوى (٣) .

واذا ما القينا نظرة على ما يقابل هذا التوزيع فى مصر نجد أن نسبة المقبولين فى التعليم الثانوى العام تبليغ ٤٩ر٧٪ ونسبة المقبولين فى التعليم الثانوى الفنى تبلغ ٥٠ر٣٪ بالنسبة للمجموع الكلى لطلاب المرحلة الثانوية وذلك فى العام الدراسى ١٩٧٠/٦٩ (٤) .

وهذا يعنى عدم التوازن بين التعليم الأكاديمى والتعليم الفنى وأن نسبة كبيرة من الطلاب تلتحق بالتعليم الثانوى الأكاديمى ممن لا تؤهلهم استعدادتهم لهذا النوع من التعليم وذلك طبقا للتقديرات المشار اليها فى انجلترا وأمريكا .

وقد يكون فى الاشارة الى نتائج امتحانات الشهادة الثانوية العامة ما يؤيد هذا الرأى فقد بلغت نسبة الناجحين بالنسبة لعدد المتقدمين ٥٦٪ للقسم الأدبى ، ٥١ر٤٪ للقسم العلمى فى العام الدراسى ٦٨/٦٧ وتتراوح نسبة النجاح حول هذا المعدل أو تزيد قليلا فى السنوات اللاحقة (١) .

يضاف الى ذلك أن نسبة لايستهان بها من الطلاب الذين سبق نجاحهم فى شهادة الثانوية العامة يتقدمون للامتحان مرة اخرى بهدف تحسين مجموعهم نتيجة المجانية المطلقة التى جعلت الطالب الضعيف الناجح يفضل اعادة قيده أملا فى الالتحاق بالجامعة هذا رغم أن معظم هؤلاء الطلاب لا يتحسن مجموعهم بعد اعادة السنة وأن تحسن فلا يكون الا تحسنا بسيطا ولا يكون التحسن جوهريا الا بالنسبة للطلاب الذين عوقتهم بعض الظروف الصحية أو الطارئة فى المرة الأولى . وقد أدى التوسع فى اعادة القيد فى الصف الثالث الى تجاوز معدلات الكثافة المقررة للفصل الى درجة كبيرة مما يؤثر بالتالى على حسن سير العملية التعليمية وعدم خفض الفاقد فى صورة الرسوب الذى نحن بصدده .

وقد أوضحت بعض الدراسات لحالات المتقدمين لامتحان الثانوية العامة القسم العلمى فى عام ١٩٧٠ ممن سبق نجاحهم فيها ما يأتى :

٦ر٧٪ من المتقدمين من المدارس الرسمية والخاصة المجانية ، ١٦ر٣٪

---

(٣) د. منير مرسى « التعليم العام فى البلاد العربية » عالم الكتب سنة ١٩٧٢ ص ٢٩ .

(٤) د. منير مرسى ص ١٢٦ المرجع السابق .

(١) وزارة التربية والتعليم ، مركز التوثيق التربوى ، الرسوب والتسرب وأثرهما فى اقتصاديات التعليم العام — القاهرة سنة ١٩٦٩ .

من المتقدمين من المدارس الخاصة ومدارس اللغات ، ٤ر٣٨٪ من المتقدمين من فصول الخدمات والمنازل سبق حصولهم على شهادة الثانوية العامة .

وهذا يعنى أن المدارس الرسمية والخاصة المجانية تضم نحو ٤٠٠٠ طالب ممن سبق نجاحهم فى شهادة الثانوية العامة ، وهـذا يعنى أن ما يعادل ١٠٠ فصل من ميزانية هذه المدارس مفقودة نتيجة اعادة قيد الطلاب الناجحين (١) .

يضاف الى ما سبق أن هناك نسبة من التسرب تأخذ فى القلة كلما تقدم الطالب فى دراسته ونظرا لعدم توفر الاحصاءات الخاصة بالتسرب من فرقة الى أخرى فقد يكون فى الاستعانة بالاحصاءات الخاصة بالامتحانات العامة فى المرحلة الثانوية وسيلة لاعطاء صورة لنوع من التسرب يحدث فى الفرقة النهائية ففى عام ١٩٦٨/٦٧ بلغ عدد المتخلفين عن أداء الامتحان النهائى (المتسربين) ٥٪ بالنسبة لعدد المتقدمين (٢) وتعتبر النصوص القانونية التى تحدد الحد الأقصى من السن للبقاء بكل مرحلة تعليمية عاملا من العوامل المساعدة على تسرب بعض التلاميذ كبار السن ولو أنها فى الوقت نفسه عاملا من عوامل ضمان الجدية فى التعليم مما يساعد على خفض الفاقد .

واذا ما أضفنا الى ما سبق أن معدل تكلفة الطالب فى التعليم الثانوى العام تبلغ ٤ر٤٧ جنيها سنويا أمكننا أن نتصور ضخامة الفاقد فى التعليم الثانوية العام (٣) .

التناقض بين نتائج امتحانات الثانوية العامة ونتائج امتحانات النقل وأثره فى تفاقم المشكلة :

ومن المفارقات الجديرة بالنظر ان نسبة النجاح فى امتحانات النقل بالمرحلة الثانوية العامة تزيد كثيرا عن نسبتها فى امتحانات شهادة الثانوية العامة وفيما يلى اشارة مقارنة لذلك فى العام الدراسى ١٩٦٨/٦٧ :

بلغت نسبة النجاح بالصف الأول ٧ر٩٣٪ والصف الثانى أدبى ٣ر٩٥٪ والصف الثانى علمى ٩٠٪ ونسبة من يفصلون لتجاوز السن ومرات الرسوب لا تتجاوز ٢ر١٪ وقد سبقت الاشارة الى أن نسبة النجاح لنفس هذا العام الدراسى تبلغ ٤ر٥١٪ للقسم العلمى ، ٥٦٪ للقسم الأدبى (٤) .

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، مركز التوثيق التربوى ، أثر تحسين النظم التعليمية فى خفض فاقد التعليم — القاهرة سنة ١٩٧٠ .

(٢) الرسوب والتسرب وأثرهما فى اقتصاديات التعليم ، مرجع سابق .

(٣) د. محمد لبيب النجيحى « الأسس الاجتماعية للتربية » مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧١ ص ٣٥٠ .

(٤) مركز التوثيق التربوى ، الرسوب والتسرب وأثرهما فى اقتصاديات التعليم (مرجع سابق) .

ويؤكد ذلك ضرورة الاهتمام بامتحانات النقل وضمان جديتها حتى يمكن اكتشاف حالات الفشل فى وقت مبكر نسبيا وفى مرحلة سابقة لامتحان الثانوية العامة بوقت كاف, واتخاذ الاجراء المناسب بشأنها كالتحول لنوع آخر من الدراسات الثانوية غير أن النظام القائم يحول دون التحول من نوع من التعليم الثانوى الى نوع آخر دون فقد الجهود وسنوات العمر السابقة فى المرحلة التعلمية الملتحق بها الطالب فعلا هذا بالاضافة الى عدم توفر التعليم العام والفنى فى المنطقة الواحدة .

الفصل بين التعليم الثانوى العام والفنى :

فالدراسات العديدة للتعليم الثانوى فى مصر اوضحت وجود فصل أو استقلال بين النوعين من التعليم : العام والفنى تمتد جذوره الى عهد الاحتلال ثم نمو التعليم العام وتطوره بشكل مستقل عن التعليم الفنى مما جعل المشكلة فى واقعها اليوم مشكلة اجتماعية اكثر منها تربوية فقد درجت الغالبية العظمى من الشعب على الحاق أبنائها بالمدرسة الثانوية العامة رغم أنها لا تلائم استعدادات جميع التلاميذ المتقدمين اليها وذلك كوسيلة للارتقاء فى سلم الطبقات الاجتماعية بعد أن استقر فى أذهان الناس أن التعليم الفنى اقل مكانة من التعليم الثانوى العام الذى يتيح فرصة استكمال الدراسة العالية مما يضمن لخريجى التعليم العالى مكانة مرموقة فى المجتمع . وجدير بالذكر أن هذا الوضع فى مصر يقابله الاتجاه العالمى الحديث الذى ينحو نحو التقريب بين التعليم العام والفنى والمهنى .وسهولة نقل الطلاب من فرع دراسة لآخر وفقا لاستعداداتهم .

المرحلة الاعدادية ودورها فى توجيه الطالب الى النوع الذى يلائمه من التعليم الثانوى :

واذا كنا بصدد الحديث عن اهمية الخدمات التوجيهية كوسيلة لتخفيض الفاقد فى المرحلة الثانوية العامة سواء كان رسوبا أو تسربا فان ذلك يقودنا الى مناقشة الهدف من المرحلة الاعدادية فى مصر والذى يتلخص فى الكشف عن استعدادات التلميذ وقدراته حتى يستطيع فى نهاية هذه المرحلة اختيار النوع الذى يناسبه من التعليم الثانوى .

ان هذا الهدف يقتضى اعادة النظر فى مناهج الدراسة بالمرحلة الاعدادية فقد وحدت هذه المرحلة بطريقة خاطئة بحيث جعل التعليم فيها نظريا يكاد أن يكون صورة من مناهج المدرسة الابتدائية ــ بينما الأصل فيه ان يتناول جميع أنواع التعليم الأكاديمى .والفنى والمهنى بفروعه المختلفة فى مدرسة واحدة بقصد أن يعرف الطالب بيئته من جهة وتتبلور استعداداته من جهة أخرى حتى يستطيع فى نهاية المرحلة الاعدادية اختيار النوع المناسب من التعليم الثانوى .

وتشير الدراسة المقارنة للمرحلة الأولى من التعليم الثانوى فى الدول

المتقدمة ان هذه المرحلة وان كانت امتدادا منطقيا للمرحلة الإبتدائية الا ان أساسها الربط بين الدراسة النظرية والعملية بما يخدم حاجات المجتمع والبيئة المحلية التى توجد بها المدرسة .

نخلص من هذا العرض لمشكلة الفاقد فى التعليم الثانوى العام فى صورة الرسوب والتسرب الى أن المشكلة ترجع أساسا الى سوء التوجيه الى نوع التعليم الثانوى المناسب والتحاق نسبة كبيرة من الطلاب بالتعليم الثانوى العام ممن لا تؤهلهم استعداداتهم لهذا النوع من التعليم . هذا بالاضافة الى ما هو معروف عن التعليم الثانوى فى مصر من أن المناهج ما زالت نظرية جافة تفتقر الى طرق التدريس والوسائل التعليمية الفعالة ثم هناك العوامل الخاصة بالطالب نفسه كانخفاض مستواه الاجتماعى والاقتصادى .

وقد نالت مشكلة الفاقد فى التعليم الثانوى فى الولايات المتحدة الأمريكية فى صورة تسرب الطلاب وانصرافهم عن التعيلم اهتماما كبيرا من المسئولين وسنتناولها فيما يلى بالعرض والتحليل محاولين الاستفادة ببعض اتجاهاتهم لتخفيض هذا الفاقد .

مشكلة تسرب الطلاب وعدم اتمامهم للمرحلة الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية :

تعتبر المدرسة الثانوية الأمريكية محاولة تقدمية لتزويد كل الشباب من المراهقين بالتربية والتعليم التى تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم المتنوعة .

ورغم ان التعليم لكل « الشباب الامريكى » دعوة تتردد كثيرا فى المجتمع الأمريكى كما توصى بها كثير من المؤلفات التربوية الا أن هذه المؤلفات نفسها نوهت بأن المدرسة الثانوية ما زالت فى حاجة الى مزيد من المقدرة على اجتذاب الطلاب والاحتفاظ بهم الى نهاية المرحلة الثانوية .

فرغم ارتفاع نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوى فما زالت مشكلة التسرب من المدرسة الثانوية قائمة ففى سنة ١٩٥٦ بلغ عدد المتسربين ٥ر٣١٪ وذلك فى مدى سنوات الدراسة الأربع الأخيرة وهذه النسبة وان لم تزد عن نسبة التسرب فى السنوات التى سبقتها الا أنها ما زالت مشكلة قومية خطيرة تمثل تبديدا ضخما لثروة البلاد البشرية (١) .

---

1 — Former Secretary Abraham Ribicoff of the U.S Dept. of Health, Education and Welfare, quoted in «Education in America», Saturday Review, Feb. 16, 1963, p. 59.

ويصف Daniel Schreiber احد المعنيين بظـاهرة التسرب هـذه المشكلة بقوله : « ان الولايات المتحدة الأمريكية لا تملك الاستغناء عن مليون شاب سنويا من المتسربين لتتلقفهم البطالة فيجب أن تعدل برامج تعليمنا بحيث تزود جميع التلاميذ بخبرات حية عملية لتجعل من كل طفل وشاب جزءا متكاملا من مجتمعنا » (١) .

اما لماذا يفشل هذا العدد الهائل من الشباب فى الافادة من الفرص التى تقدمها المدرسة الثانوية ؟ فقد بينت الدراسات المبكرة لهذه المشكلة أن ذلك يرجع الى عوامل متعددة بعضها اقتصادية تتعلق بتدبير النفقات اللازمة للالتحاق والاستمرار بالمدرسة الثانوية أو حاجة المراهق الى الكسب المبكر لاعالة أسرته ... غير أن هناك الكثير من العوامل التى ترجع الى فشل ما يقدمه المنهج للطلاب وخاصة اولئك الذين لا يزمعون مواصلة التعليم العالى ويؤثرون تعلم الحرف والأعمال التى تتطلب مهارات خاصة .

وقد تعددت الأبحاث والدراسات التربوية منذ حوالي سنة ١٩٣٠ وزخرت بالمعلومات الوفيرة عن حاجات الشباب وكيفية اشباعها ومنها التصنيف الشهير الذى وضعته لجنة السياسة التربوية المتفرعة عن رابطة التربية القومية فقد صنفت حاجات الشباب التى يتعين على المدرسة مواجهتها الى :

١ ـــ حاجات تتعلق بتحقيق الذات .

٢ ـــ حاجات تتعلق بالعلاقات الانسانية .

٣ ـــ حاجات تتعلق بالكفاية الاقتصادية .

٤ ـــ حاجات تتعلق بالمسئولية المدنية (٢) .

وقد أسفرت هذه الدراسات والأبحاث الخاصة بحاجات الشباب عن الضرورة الملحة الى اشتراك الطلاب واسهامهم فى منهج الدراسة . وقد زادت ممارسة التخطيط المشترك بين المعلم والطالب فى بعض المدارس كرد فعل للدراسات المشار اليها ولكن ما زال الأمر يتطلب جهدا كبيرا لتنمية المهارات التى يتطلبها التخطيط المشترك بين المعلمين والطلاب .

---

1) Daniel Schreiber, «700,000 Dropouts» American Education, Vol. 4, Number 6. U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education, June 1968, p. 6.

2) Education Policies Commission, Purposes of Education in American Democracy (Washington, D. C.: The National Education Association, 1938).

وقد وجد فى النشـــاط المدرسى الخارج عن نطاق المنهج مجـــالا فعالا لمساعدة الطلاب على القيام بدور ايجابى فى تحديد أهدافهم وفى تحقيق تلك الأهداف مما يسهم مستقبلا فى تعميم هذه الخبرات الديموقراطية ونقلها الى داخل حجرات الدراسة .

وقد تبع هذه الدراسات المبكرة لهذه المشكلة دراسات أخرى مستفيضة لأبعاد هذه المشكلة وعواملها المختلفة ومحاولة وضع الحلول الملائمة التى تكفل العلاج والوقاية سنتناولها فيما يلى :

المتسربين من ذوى المقدرة الذهنية العالية :

ساد الاعتقاد لفترة طويلة أن المتسربين يشكلون مجموعة متجانســة ممن تتراوح نسبة ذكائهم حول ٩٥ فأقل ما قام به O. R. Warner (١) وقد اختصت دراسته بالمتسربين من ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط والذين لم يتموا الدراسة لأسباب تختلف عن الوفاة أو المرض أو التحول لدراســة أخرى . فقد أوضـــح أن ما يقرب من ١١ ٪ من فئة المتسربين تتراوح نسبة ذكائهم حول ١١٠ وأكثر فاذا وضـــع فى الاعتبار أن ٢٥ ٪ فقط من مجموع السكان هم ممن تتراوح نسبة ذكائهم حول هذا المستوى يصبح من الأهمية بمكان للمعنيين بشئون التربية والتعليم أن يعلموا أن هناك نسبة لا يستهان بها من المتسربين المتفوقين فى ذكائهم .

عوامل التسرب :

وقد كشفت هذه الدراسة أن هذه الفئة من المتسربين تترك الدراسة لأسباب متنوعة منها : عدم استساغة الدراسة ، الحاجة الى العمل ، كثرة الانتقال من مدرسة لأخرى ، انخفاض مستولا تعليم أو عمل الوالدين . وقد أثبتت الدراسة ايضا أن الأنشطة المدرســية التى تستهدف تكوين مهارات اجتماعيـــة تلعب دورا كبيرا فى نقص عدد المتسربين فقد تبين أن المتسربين لا يشاركون عادة مثل المنتظمين فى هذه الأنشطة المدرسية .

الصفات الشخصية لهذه الفئة من المتسربين :

دلت الاختبارات النفسية التى طبقت على هذه الفئة من المتسربين أن الطالب المتسرب فى الغالب انسان بشوش متفاعل يهتم بالناس ، اجتماعى ، مرح يأخذ الأمـــور ببساطة ، صريح ، منطلق ولا يبدو عليه عدم الاهتمـــام

---

(1) «High Ability Droputs» Joseph L. French, Bulletir of the National Association of Secondary Schools Principals No. 334, February 1969, p. 67 — 79.

بالدراسة ولكن قيود الدراسة تشكل ضغطا عليه وعقبة أمامه ... وتجاوبه العام يدل على الصحة النفسية والعقلية ...

أبعاد مشكلة التسرب كما تبدو من خلال اراء هذه الفئة من المتسربين :

أحد المتسربين بسبب احتياج أسرته وعمل بعد تسربه مباشرة فى محل ملابس يقول « لقد اتممت معادلة للحصول على شهادة اتمام المرحلة الثانوية وأرى أنه لا يقع على عاتق المدرسة اية مسئولية بشأن التسرب ويجب على الطالب ان يعمل على اثارة اهتمامه بالدراسة فالمدارس تعمل كل ما فى وسعها وعلى الطالب ان يستغل كل الفرص التى تقدمها المدرسة » .

ويقول متسرب آخر يعمل سائق لورى « أعتقد أن طريقة اختيار المدرسين والاداريين تفتقر الى الكثير من أسس الاختيار السليم فقد صادفت لأول مرة فى حياتى الشخصيات السيكوباتية فى حجرة الدراسة ، هؤلاء المدرسون يقوضون العملية التعليمية » .

وتقول احدى الطالبات المتسربات وتعمل فوتوغرافية « تكمن المشكلة فى نقطتين : ازدحام الفصول وقلة اهتمام المدرسين وتفانيهم فى بذل عناية فردية لمن يحتاجها » .

ويرى المنتظمون أن اباءهم يشجعونهم بل ويضغطون عليهم احيانا من أجل التفوق فى الدراسة فى حين أن آباء المتسربين لا يبالون كثيرا بالناحية الدراسية مما يدعو الى الاعتقاد بأن جانبا كبيرا من حل المشكلة فى يد الآباء انفسهم .

وقد طالبت نسبة كبيرة من المتسربين بأن يتضمن المنهج الكثير من الدراسات العملية والحرفية مما يدحض الاعتقاد السائد بأن ذوى الذكاء المرتفع يوجهون الى الدراسات الأكاديمية فحسب .

وهناك أيضا الطلاب الذين يعملون بعض الوقت وهؤلاء طالبوا بمراعاة احتياجاتهم وظروفهم . وقد أوضحت بعض الطالبات المتسربات الحاجة الى برامج معينة خاصة بالأمومة والطفولة نظرا لازدياد العاملات صغيرات السن فى سوق العمل ممن يعملن بعد اتمام المرحلة الثانوية .

وقد أبدى كثير من المتسربين الرغبة فى العودة الى المدرسة غير أن فكرة الانتظام مع صغار السن فى مدرسة واحدة لا تشجعهم على العودة واذا كانت المدارس المسائية تحل هذه المشكلة فان هذه المدارس لا تعطى اعتبارا كبيرا لطبيعة هؤلاء المتسربين العائدين بعد تحصيل خبرة فى الحياة اكبر من المعدل المتوسط لتلاميذ المرحلة الثانوية .

وقد انتهت هذه الدراســـة الى ضرورة متابعة المتسربين حتى لا تفقد الجهات المعنية الصلة والاحساس بالمشكلة ــ كما لا يصح أن يقتصر الهدف على مجرد استرجاع المتسربين الى المدرسة الثانوية بل يجب أن يكون الهدف تقديم صور أخرى من المساعدة لهم فى صورة برامج دراسة مناسبة لهم .

كما أن هذه الدراسات التتبعية للمتسربين تساعد المدرسة على مراجعة مناهجها بما يقابل اهتمامات الشباب المتغيرة فمقابلة اهتمامات المتسربين من ذوى الذكاء المتوسط والمرتفع هى المعيار الذى يقرر على أساسه نوع التغير الذى يجب أن يتناول المناهج الحالية .

* * *

الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية ٭

للدكتور محمد عزت عبد الموجود

معايير الأهداف السلوكية :

لعله قد اتضح مما سبق : ان الاهداف التعليمية اذا ما تحددت بطريقة سلوكية اجرائية فان ذلك يساعد المدرس على اختيار الخبرات والطرق التعليمية وأساليب التقديم المناسبة ومن ثم يلزم ان نسأل أنفسنا ما هى سمات الهدف السلوكى بعبارة أخرى ما هى الشروط التى يجب توافرها فى العبارة التى تصف الهدف التعليمى حتى يمكن ان نقول ان هذا الهدف مصاغ بطريقة سلوكية .

لكى يصبح الهدف التعليمى سلوكيا او اجرائيا يجب أن تتوفر فيه كل الشروط الآتية :

١ — ان يكون محددا فاذا ما غمض اختلفنا فى تفسيره وبالتالى تخبطنا فى تحقيقه .

٢ — ان يمكن ملاحظته فى ذاته أو فى نتائجه : فمثلا عندما نقول ان سباحة التلميذ مائة متر بطريقة الفراشة فى ثلاث دقائق على الأكثر فمثل هذا الهدف يمكن ان يلاحظ فى ذاته واذا ما قلنا مثلا أن يكتب التلميذ جميع عواصم البلدان العربية دون خطأ فان مثل هذا الهدف نلاحظه فى نتيجة كتابة التلميذ اجابة السؤال بهذا المعنى .

٣ — ان يمكن قياسة وقياس الهدف يساعدنا على تقديم نتيجة التعلم وبالتالى تقويم مدى تعديل سلوك التلميذ ومدى فاعلية العملية التعليمية كمثل .

٤ — ان يذكر الهدف على أساس مستوى التلميذ وليس على أساس مستوى المدرس لأن التلميذ هو محور العملية التعليمية وهو الذى تكتب من أجله الأهداف ولذلك يجب أن تذكر كلمة التلميذ ككل هدف تعليمى .

٥ — ان تحتوى عبارة الهدف على ما يسمى بالحد الادنى للاداء . Minimum Level of Performance وهذا الشرط يساعد التلميذ على ادراكه لمدى علمه ومن ناحية اخرى يساعد المدرس على ان يفهم انجازات

كل تلميذ على حدة ويتحدد الحد الادنى للأداء بطريقة كمية أو بطريقة كيفية أو بالطريقتين معا ففى مثالنا الأول نجد أن عبارتى ١٠٠ متر و ٣ دقائق تشيران الى حد ادنى للأداء بطريقة كمية وطريقة الفراشـــة ، تمثل حدا كيفيا لأنها تتعلق بنوعية المهارة .

٦ ــ انتحتوىعبارة الهدفعلىفعلسلوكى او اجرائى Action Verb وهذا الفعل لابد أن يشير الى نوع من السلوك ومستوى داخل هــذا النوع فمثلا : يذكر ويتذكر ويسمى افعال تشير الى سلوك معرفى من المستوى الأول (مستوى التذكر) بينما يقوم وينقد فعلين يشيران الى السلوك المعرفى من المستوى السادس (مستوى التقويم) وهناك أفعال كثيرة فى اللغة لا تعتبر افعالا اجرائية مثل كلمات يعرف ويفهم ويتعلم لأنها مبهمة ولا تحمل دلالات محددة وبعبارة اخرى فأن الفعل السلوكى هو الفعل الذى يعبر عن نشاط ولا يختلف اثنان فى تفسير هذا النشاط .

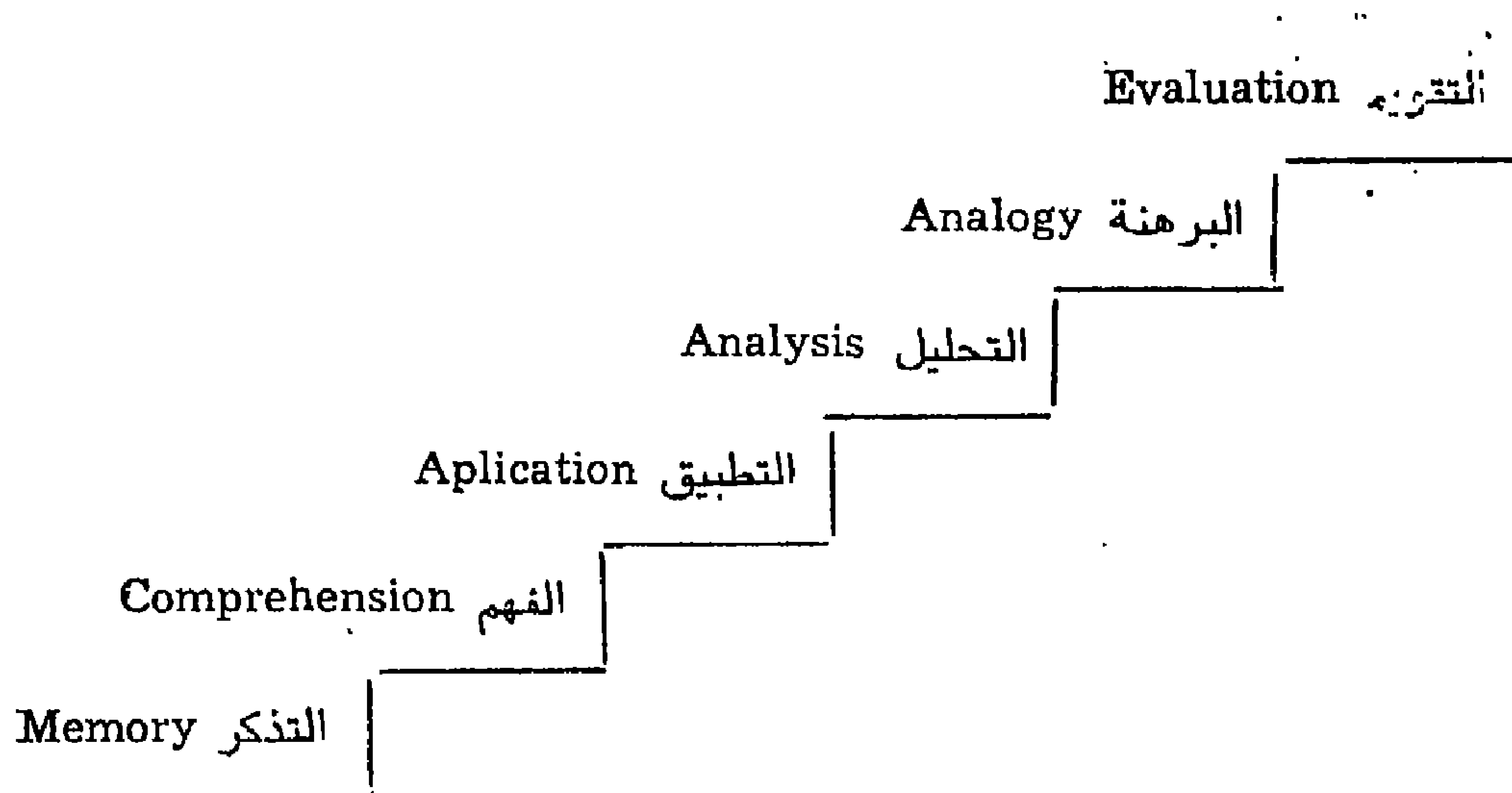
ويمكن أن يتصور القارىء الخطوات التى يصاغ فيها الهدف التعليمى بطريقة سلوكية فى المعادلة الآتية :

ان + فعل سلوكى + التلميذ + مصطلح من مادة معينة + الحـــد الادنى للاداء = هدف تعليمى مكتوب بطريقة اجرائية ، وسوف نقدم مجموعة من الأمثلة يستطيع القارىء ان يحكم عليها بهذه المعايير السابقة وذلك بعد ان نقدم عرضا موجزا لانواع السلوك الثلاثة والمستويات الرئيسية لكل منها .

د ــ أنواع ومستويات الأهداف التعليمية :

اذا ما استرشدنا بتصنيف بلوم Bloom السابق ذكره فأننا نجده يصنف الأهداف التعليمية الى ثلاثة انواع رئيسية طبقا لنوع السلوك أو النشـــاط الذى يقتضيه كل نوع من هذه الأنواع :

١ ــ الأهداف المعرفية وهى التى تقتضى تعديلات فى السلوك الفعلى أو المعرفى للفرد مثل تذكر الحقائق وفهمها أو تطبيق القوانين وبرهنتها وغيرها من السلوك الذى يقتضى أعمال الفعل أو استخدام القدرات العضلية ويدخل تحت هــذا النوع من السلوك ستة مستويات رئيسية نعرضها فيما نسميه بسلم المستويات المعرفية ونحن نسميه سلما لسببين :



(أ) ان المستويات العليا تعتمد على ما يليها من مستويات وليس العكس غير انه لكى يفهم الفرد فكرة من الافكار عليه ان يتذكر وصفها ولكن لكى يتذكر وصفها لا يعنى اطلاقا ضرورة فهمه لها ولذلك نقول ان فلانا يردد اشياء ولايفهم مضمونها وهكذا واذا نظرنا الى أعلى مستويات التفكير وهى القدرة على الحكم والتقويم نجدها تحتوى على المستويات الخمسة السابقة لها بينما لا يصح العكس .

ب) ان كل مستوى من هذه المستويات يقتضى استخدام قدرات عقلية معينة وان المستويات الدينية تقتضى قدرات عقلية بسيطة بينما تقتضى المستويات العليا قدرات مركبة فالعمليات العقلية التى يستعين بها التلميذ ليحل معادلة رياضية اكثر تركيبا من العمليات التى يحتاج اليها عند تذكر هذه المعادلة أو حتى عن تطبيقها وتشيع الأهداف المعرفية فى مناهج كثيرة كالرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية .

٢ ـــ الأهداف الوجدانية وهذا النوع من الأهداف يقتضى تحقيقه ان يسلك الفرد سلوكا انفعاليا على وجه الخصوص كان يطلب منه أن يبدى مشاعر الحب أو التقدير أو التسامح أو الميول أو التذوق الجمالى الى غير ذلك وتحت هذا النوع من الأهداف غير خمسة مستويات نرتبها تنازليا .

الرضا أو القبول	Acceptance
الاستجابة	Response
التقييم	Valuing
التنظيم (القيمى)	Organizing
التخصيص (القيمى)	Value characterization

وتشيع الأهداف الوجدانية فى مناهج تعليمية كثيرة خاصة مناهج التربية الدينية والموسيقى والفن والادب .

٣ ـــ الأهداف الحركية : وهذا النوع من الأهـــداف يسعى الى تكوين مهارات حركية عند التلاميذ ويقتضى منهم سلوكا فيه اداء حركة وفيه استخدام لعضلات واجهزة الجسم ويندرج تحت هذا النوع من الأهداف مستويات ثلاثة :

مهارة بسيطة ذات حركة واحدة كرفع أصبع أو اغماض عين .

مهارة مركبة (اكثر من حركة) كالمشى والجرى .

مهارة تنـــاول فيها استخدام لجسم مستقل عن جسم الانسان كلعب الكرة أو ركوب الدراجة .

وتشيع الأهداف الحركية فى مناهج التربية الرياضية والاقتصاد المنزلى وتعليم اللغات خاصة تعليم مهارتى الحديث والقراءة .

ويجدر بنا ان نلاحظ اننا لم نعرض هنا لجميـــع المستويات الفرعيـــة للأهداف انما عرضنا للمستويات الرئيسية وعلى القارىء الذى يريد مزيدا من التعمق أن يراجع كتاب بلوم أو غيره من عشرات الكتب التى تعنى بتصنيف الأهداف التعليمية بطريقة اجرائية سلوكية .

وفيما يلى نقدم بعض الأمثلة لافعال سلوكية مختلفة تتبعها بأمثلة لأهداف تعليمية مكتوبة بطريقة سلوكية لكى يسترشـــد بها القارىء عندما يحاول تدريب نفسه على تعلم هذا الأسلوب فى كتابة الأهداف التعليمية وبعد ذلك يجد القارىء أيضا تدريبا بسيطا نرجو ان يستطيع حله مسترشدا بالمبادىء العامة السابق شرحها .

أفعال سلوكية

أهداف معرفية		أهداف وجدانية		أهداف حركية	
الفعل	المستوى	الفعل	المستوى	الفعل	المستوى
يسرد — يذكر	تذكر	يتقبل — يعى	رضا	يرفع أصبعه	مهارة
يناقش—يوضع	فهم	يميل — ينزع	استجابة	يرمش جفنه	بسيطه
يطبق — يحل	تطبيق	يقدر — يتحمس	تقييم		
يحلل — يفصل	تحليل	ينوى — يرمى الى	تنظيم قيمى	يجرى — يمشى	مهارة مركبة
يثبت — يركب	يرهب	يعتقد — ينهج	تخصيص قيمى	يرمى — يرشق	مهارة تناول
يقارن — يقوم	تقويم				

اهـداف سـلوكية

١ ـــ ان يقرأ التلميذ عشرة سـطور من النص المقرر دون خطـأ نحوى « مهارة مركـبة » .

٢ ـــ ان يحل التلميذ حلا صحيحا عشرة مسائل من خمسة عشرة مستخدما معادلات تفاضيلة معرفى من المستوى الثالث .

٣ ـــ ان يذكر التلميذ ثلاثة أسباب ادت الى الحرب العالمية الثانية كما وردت فى الكتاب المدرسى ص ٤٥ = معرفى من المستوى الأول .

٤ ـــ أن يسدد التلميذ الكرة فى المرمى من الزاوية اليمنى وعلى خمسـة عشر مترا مرة على الأقل من كل ثلاث محاولات . مهارة تناول .

٥ ـــ أن يتحمس التلميذ للجمعية الدينية فى المدرسة وذلك بأن يتطوع مرتين فى الأسبوع لاعطاء حديث دينى قصير . وجدانى من المستوى الثالث .

٦ ـــ أن يفضل التلميذ أدب الرواية على أدب التراجم وذلك بقراءته روايات اكثر من قراءته للتراجم ، وجدانى من المستوى الثانى .

٧ ـــ أن يرسم التلميذ خريطـة للوطن العربى حجم ١٠ سم × ١٥ سم موضحا عليها عواصم البلاد العربية ، مهارة مركبة .

٨ ـــ أن يتعرف التلميذ على كل مؤلفات طه حسين من بين قائمة بها مؤلفات خمسة من الكتاب المعاصرين ، معرفى من المستوى الأول .

٩ ـــ أن تحيك التلميذة رداء من الصـوف بجيبين وبينهما مستقيم ، مهارة مركبـة .

١٠ـــ أن يؤدى التلميـذ الصلوات الخمس فى مواعيـدها ، وجـدانى من المستوى الخامس .

تـدريب

فيما يلى مجموعة من الأهداف قد تجدها فى المنهج الذى تدرسه والمطلوب أن توضح ما اذا كانت مكتوبة بطريقة سلوكية أم لا واذا كانت الاجابة لا اذكر السبب ثم أعد صياغتها بحيث تصبح اجرائية وبين نوع ومستوى السلوك الذى تتضمنـه .

١ ـــ أن يتعلم التلميذ أحكام الصيام تعلما دقيقا .

٢ ـــ أن يكتب المدرس عنوان الدرس على السبورة بخط واضح .

٣ — أن يقارن التلميذ فى صفحتين بين شخصية على وشخصية معاوية من حيث القدرة والعظمة .

٤ — أن يفهم التلميذ الأفكار الرئيسية فى النص الأدبى .

٥ — أن يقارن التلميذ بين شعر المعرى وشعر المتنبى من حيث الصورة الفنية .

٦ — أن يعدو التلميذ ١٠٠ متر فى دقيقتين على الأكثر .

٧ — أن يناقش المدرس أسباب موقعه بدر كما وردت فى كتاب التربية الدينية ص ٩٠ .

٨ — أن يتذوق التلميذ القيم الخلقية فى سورة لقمان .

٩ — أن يقدر التلميذ عبقرية خالد بن الوليد .

١٠— أن يبرهن التلميذ نظرية فيثاغورث .

(هـ) كلمة أخيرة :

لقد بدانا هذا المقال لمحاولة ابراز أهمية الأهداف وموقعها من العملية التعليمية ثم عرضنا لأنواعها ومصادر اشتقاقها والمعايير التى يجب أن تتوفر لاجرائية الهدف وعززنا ذلك بالأمثلة ونرجو الا يكون الايجاز الذى يفرضه علينا طبيعة المقال باعثا على التهيب من هذا الأسلوب فى صياغة الأهداف التعليمة ولاشك فى ان هذا الأسلوب يعتبر مهارة تتقضى تدريبا عميقا وممارسة فعلية ولعل هذا المقال يخلق فى القارىء دافعية وميلا نحو تعلم هذه المهارة ولقد قصدنا بهذا المقال أساسا أن نوضح أهمية المنهج السلوكى أو الطريقة الاجرائية فى تحديد وصياغة اهداف التربية وفائدة هذه الطريقة لكل من المخطط والمنفذ انتربوى على السواء ولعل من يتمثل هذه بدأ يدرك ضرورة تصنيف الأهداف التعلمية بمثل هذه الدقة والتخصيص حتى تصبح تطبيقاتنا التربوية واعية وفعالة واذا ما نظرنا الى واقعنا التربوى وجدنا أن مناهجنا التعليمية غامضة الأهداف تنزع الى الرتكيز على المعرفة فى أدنى مستوياتها ولا تهتم بالجوانب القيمية او الجمالية والجوانب الحركية من السلوك مما أدى الى عواقب خطيرة أهمها :

١ — حصر التعليم فى المستويات الدنيا من السلوك المعرفى وبالتالى تدريب التلاميذ على الحفظ والتلقين والاسترجاع .

٢ — اغفال الجانب الوجدانى فى السلوك وبذلك تحيزت المدرسة عن تعليم تلاميذ للاتجاهات والقيم والعادات السليمة بطريقة فيها ممارسة ومعانات وأصبح تدريسنا لهذه القيم يقف عند حد كتابة الموضوعات الانشائية أو ذكر تعريفاتها .

٣ — اغفال المهارات الحركية مما أدى الى عدم العناية بتربية الجسم

مما أدى الى عدم تزويد التلاميذ بمهارات فنية تساعدهم على العمل بل وادى ذلك الى احتقارهم للعمل وتقديسهم للمعرفة النظرية الجوفاء .

٤ ـ نظرا لغموض الأهداف فأن واضعى المناهج كثيرا ما يتخبطون فى اختيارهم لحشو المنهج وفى توزيعه على الصفوف المختلفة ولذلك نلحظ الحشو والازدواج والتكرار والسطحية فى معظم مناهجنا .

٥ ـ نظرا لعدم تحديد الاهداف التعليمية فاننا نجد المدرسين لايحسنون اختيار الطرق والوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف .

٦ ـ اذا نظرنا الى سباق لقوى الحفظ المتبعة فى مدارسنا نجدها تتركز على قياس المستويات الدنيا من التفكير مما يجعل التلاميذ ينظرون الى الخبرة التعليمية على انها سباق لقوى فى الحفظ والاستظهار وما يتعلمونه هو قشور الخبرة ووصفها وليس محتواها واثرها .

٧ ـ نظرا لأن الأهداف غير متضحة وغير محددة تحديدا اجرائيا فأن المخطط التربوى يجد صعوبة بالغة عند ما يحاول اعادة النظر فى المناهج والبرامج التعليمية وتطويرها فى ضوء الانفجار المعرفى وتغير حاجات الفرد وحاجات المجتمع .

وختاما أتركم مع هـذا التفكير : فلنرسم الغايات بوضوح ونحدد الأهداف بدقة وهذه أولى خطوات التغيير وعلى الله قصد السبيل .

* * *

تدريس التاريخ بين العلمية والوظيفية

الدكتور أحمد حسين اللقانى
مدرس بكلية التربية جامعة عين شمس

من الاقوال المأثورة عن هيجل قوله أن « الشيء الذى يتعلمه المرء من التاريخ هو أن أحدا لا يتعلم أبدا أى شيء من التاريخ » وبالرغم من التطرف الواضح فى تلك العبارة فان البعض قد يتعلمون الكثير من خبرات التاريخ التى تضم بين طياتها معينا لا ينضب من التجارب الحقيقية التى قد تعين على الاستنباط والاسترشاد فضلا عن اغنائهم عن ممارسة تلك التجارب ذاتيا والتعرض لما قد يحيط بها من غموض وجهل وتشعب . ولكن ما هو التاريخ وما هو موضوعه ؟

ـ أختلفت محاولات تعريف التاريخ تعريفا دقيقا وان اتفقت تلك المحاولات على أن التاريخ هو علم له مكانته كأحد العلوم الاجتماعية ، ولقد قيل أنه « هو الصبغة العقلية التى تصوغ فيها مدينة ما حكايتها عن ماضيها » وانه « سجل تجارب الانسانية الذى نلجأ اليه لانه يتضمن تجارب الانسانية منذ القدم على اختلاف الظروف والثقافات » . « وانه يحتوى أحوال الجماهير البشرية التى عاشت فى بيئة اجتماعية واحدة وهو ينشر الوقوف على السنن التى تحكمت فى ظروفها ؛ ويمهد السبيل للتغيرات التى نسميها التقدم والاضمحلال أو التطور والانحلال والى فهم العملية التى تولد تأليف أو تعطيل التكتلات السياسية والاقتصادية التى تسميها الدولة ، كما ينشر معرفة الظروف التى تؤثر فى الاتجاهات المختلفة التى تظهر قوتها فى أوقات شتى » .

ولقد قيل انه « البحث فى المجتمع الانسانى وفى حكايته وكيف أصبح الانسان كما هو الآن » .

ـ ومهما كانت التعاريف التى تعرضت للتاريخ فان أهم ما اتفقت عليه هو أنه علم يبحث فيما كانت عليه المجتمعات فى الماضى وكيفية تطورها للتبصير بالعوامل التى اثرت فيها وبالتيارات والقوى التى حركتها ، وبالدوافع والصراعات التى شكلها سواء اكانت عامة أو خاصة .

ان التاريخ لا يتكون من مجرد سير العظماء من الأفراد ولكنه يتضمن أيضا اسهامات ملايين من الرجال والنساء والذين تقل أهميتهم عن اولئك

العظماء بالرغم من انه لم يرد ذكرهم فى التاريخ كاسماء لامعة ، ولكنهم قدموا قدرا من المشاركة فى صـــنع التاريخ فجعلوا منه اقرب شـبها بكومة من الخيوط المعقدة .

ولكن من اين جاء تقسيم العلوم الى علوم اجتماعية (وهى التى ينتمى اليها التاريخ وفق هذا التقسيم) وعلوم طبيعية ؟

ان هذا التقسيم يقوم على أساس اختلاف مجالات ومناهج البحث فى كل منهما واختلاف الأثر الاجتماعى لكل منهما ايضا ، فالعلوم الاجتماعية تبحث بصفة عامة فى الانسان من حيث هو كائن حى يمارس الحياة فى مجتمع يتفاعل معه فيوثر فيه ويتأثر به ، بينما العلوم الطبيعية تبحث فى الظواهر الطبيعية ، ومعنى ذلك أن الانسان هو جوهر العلوم الاجتماعية بينما الظواهر الطبيعية على هامشها ، كما أن الظواهر الطبيعية هى جوهر العلوم الطبيعية بينما الانسان على هامشها .

أما بالنسبة لمناهج البحث فان العلوم الطبيعية لا تقبل الحقائق الا عن طريق الاختبار من خلال التجربة والقياس الدقيق الذى يلتزم التزاما كاملا بالموضـــوعية .

بينما العلوم الاجتماعيـــة لازالت بعيده عن الموضـــوعية لتعدد الأراء والتفسيرات ووجهات النظر ومقاييس الصـــواب والخطأ ، أى أنها لازالت مصطنعة بالصبغة الذاتية الأمر الذى جعل الكثير يقولون بان التاريخ ليس علما بالمعنى الدقيق .

وبالرغم من ذلك فان المنهج التاريخى الذى تأخذ به العلوم الاجتماعية يسعى — ولايزال — الى الاقتراب من الموضوعية ، ولا نقول تجنب الذاتية كليـــة .

أما من ناحية الأثر الاجتمـــاعى فانه ليس بخاف على أحد تلك الآثار الهاملة للعلوم الطبيعية فى الحياة اليومية ، بل انها أصبحت ذات اثار بعيدة فى توجيه حياة الفرد والمجتمع بينما قل أن يشعر أحد بالأثر الاجتماعى للعلوم الاجتماعيـــة .

والتاريخ كأحد العلوم الاجتماعية يأخذ بالطريقة التاريخية للوصـــول الى الحقائق ، وحقائق التاريخ يتم الوصول اليها ونلمسها بطريقة غير مباشرة عن طريق ما تخلف عنها ، بينما يتم التوصل الى حقائق العلوم الطبيعية عن طريق الملاحظة المباشرة ومن خلال الاختبار بالتجربة .

ولما كانت هناك حقائق طبيعية يعرفها أصحاب العلوم الطبيعية ولكنهم لم يلمسوها بطريقـــة مباشرة وانما توصلوا اليها عن طريق تلمس اثارهـــا ونتائجها فأنهم يأخذون بأساليب الطريقة التاريخية .

والذى نقصده هنا أن المختصين فى التاريخ يأخذون بمناهج البحث فى العلوم الطبيعية والعكس صحيح أى أن الطريقة التاريخية متضمنة فى الطريقة العلميـــة .

ومن هنا وفى اطار المفهوم الواسع للعلم الذى أصبح شاملا لمناهج بحث وطرق أخرى غير الملاحظة المباشرة يمكن القول ان التاريخ علم ، ولعل الخلاف بين كونه علما أو فنا يرجـــع أساسا الى الاختـــلاف حول مفهوم العلم ذاته وأساليب البحث فيه .

ولعل المناداة باستخدام « طريقة المعمل » فى دراسة التاريخ كان القصد منها التوصل الى حقائق التاريخ معمليا الأمر الذى يشبه الى حد بعيد أسلوب التوصل الى الحقائق فى معامل العلوم الطبيعية .

ولعل الاختلاف الأساسى بين هذين النوعين من الحقائق هو أن حقائق العلوم الطبيعية التى يتم التوصل اليها من خلال الملاحظة المباشرة والتجريب يمكن الاطمئنان اليها كلية .

أما حقائق التاريخ لايمكن الاطمئنان اليها الا بقدر درجة الثقة فى المصادر التى تستند اليها تلك الحقائق والى جانب ذلك فهناك الاحتمالات والترجيحات والتشكك التى لا تصل فى درجة الاطمئنان اليها الى مرتبة تلك الحقائق التى أصبحت موضع اتفاق بين المؤرخين .

ومما يؤكد أيضا الوحدة بين المنهج العلمى والمنهج التاريخى أن كلا من رجل العلوم ورجل التاريخ يجمع الحقائق ويفسرها وينتقل منها الى التعميمات وينتقل من التعميمات الى الحقـــائق وكلاهما لايبدأ من فراغ أو من لا شىء وانما يبدأ بالتفكير المنطقى وبمنهج علمى وكلما تقدما فى الدراسة والبحث عدلا من المنهج تبعا لما يبدو ويتضح من الحقائق والادلة .

وهكذا يتم التوصـــل الى القوانين العامة والنظريات التى تلقى دائما أضواء على الحقائق .

ولعل المشكلة الرئيسية التى تواجه المؤرخ هى مشكلة الحقائق الهامة والحقائق غير الهامة ودرجات كل منها ، وهى مشكلة لامحل لها بذات المعنى لدى رجل العلوم الطبيعية ودرجة أهمية حقائق المؤرخ تستند بعلاقة كل منها بالحقائق الأخرى وعلاقتها بالزمن الذى يكتب فيه والبيئة المحيطة وبأهدافه ودوافعه ومن هنا جاء الاختلاف فى كتابات المؤرخين وفى معالجاتهم لمشكلات واحدة ، بالرغم من الكفاية المشهود لهم بها .

وبالرغم من قدرتهم الفائقة على تناول الحقائق والربط بينها ، الا ان انفراد كل منهم بميوله ومشكلاته الخاصة واختلاف نوعية الشعور السائد

حول كل منهم يجعله ينتقى حقائق معينة وينظر اليها عداها على انه حقائق قليلة القيمة وعديمة النفع فى عصر ما بينما ينظر آخر فى عصر تال الى الحقائق التى نبذها الأول على انها جوهرية ولا غنى عنها فى تفسير أو معالجة المشكلات التى يتصدى لبحثها ، ولقد أدى ذلك الى المناداة باعادة كتابة التاريخ مع توالى العصور ، بل ولقد ذهب البعض الى القول بأن التاريخ موقوف بعصره وانه دائم التغير .

والمقصود هنا هو أن اسلوب معالجة الحقائق التاريخية واختلاف زوايا معالجتها تختلف باختلاف العصور ، خاصة وان هناك العديد من الحقائق التى تكتشف فى عصر تال تغير من المفاهيم والحقائق التى كتب التاريخ فى ضوئها فى فترة سابقة .

— ويرتبط بالنقطة السابقة ذلك الجدل الذى يثار دائما حول . هل التاريخ يعيد نفسه أم لا يعيد نفسه ابدا ؟

والحقيقة هى ان التاريخ لا يعيد نفسه ذلك انه ليس من المعقول ان يتكرر الأشخاص انفسهم والمواقف ذاتها والظروف المحيطة بدرجة دقيقة ، ولكن ذلك لايتعارض مع امكانية تواجد ظروف ومواقف يمكن ان تسفر عن اجراءات ونتائج مشابهة لتلك الاجراءات والنتائج السابقة .

وعلى هذا فان التاريخ لا يتقيد بنسق أو خطط واحدة ثابتة ، وانما تختلف نسقه وخططه (أى الظروف والمواقف) وان تشابهت النتائج ، وبالتالى فانه يمكن الخروج من التاريخ بالحقائق والتعميمات والأحكام واستنباط المغازى والدروس منه ، ولعل ذلك هو السبب فى أن التاريخ كان — ولازال — القراءة الأساسية للكثيرين من الحكام والقادة القدامى والمحدثين على السواء .

وعلى ذلك فان دراسة التاريخ كعلم من العلوم الاجتماعية لايخلو من الفوائد التى تدور اساسا حول الطريقة التاريخية فى البحث ، ولعل ما تعودنا سماعه من أن العصر الحاضر هو عصر العلوم قد انسانا ان هذا العصر لايقل عن ذلك فى كونه عصر العقلية التاريخية أيضا .

ومعنى ذلك ان كل دارس للتاريخ لابد أن يستشعر الطريقة التاريخية بحيث تكون جزءا جوهريا فى تفكيره والا فان ما يدرسه لا يستحق ان يطلق علية تاريخ ، ولكن ما الفرق بين التاريخ كأحد العلوم الاجتماعية وكأحد المواد الاجتماعيـــة ؟

بمعنى ما الفرق بين التاريخ كعلم وكمادة مدرسية ؟

ان التاريخ كعلم اجتماعى يبحث فى المعلومات والحقائق كغاية فى حد

ذاتها مهما بلغت درجة تعقيدها أو تشابكها وهو مجال الدراسة الأكاديمية المتخصصة ، بينما التاريخ كمادة مدرسية تتناول تلك المعلومات والحقائق بأسلوب يعتمد علىٰ الاختيار والتبسيط والتعديل فى ضوء أهداف محدده لتلائم مستوى معينا من التلاميذ .

ومضى ذلك ان التاريخ كعلم من العلوم الاجتماعية هو ذاته التاريخ كمادة مدرسية ولكنه مبسط من أجل بلوغ أهداف تربوية دون أن يكون فى ذلك تشويه أو افتراء على الحقائق التاريخية .

والتاريخ كعلم من العلوم الاجتماعية يعد من اقدم العلوم وربما أقدمها ، بينما التاريخ كمادة مدرسية قد يكون من أحدث المواد انضماما الى تراكيب المناهج المدرسية فى التعليم الحديث فمن المعروف ان الآثار التى خلفها المصريون القدماء تحدثنا عن عاداتهم وعقائدهم وفنونهم وصناعاتهم وان كانت صادرة فى أغلبها من أطار دينى ، ذلك أن المصرى كان يعتقد فى ان الحياة الثانية على نسق الحياة الدنيا ، ولذلك نجده وقو زود القبور بالصور والحوادث والاخبار التى تبين نمو الحياة اليومية آنذاك .

وهناك العديد من الآثار والمخلفات التى تبين الاهتمام المبكر بالتاريخ ومن ابرزها حجر بالرمو وقائمة الكرنك وقائمة ابيدوس وقائمة سقارة وبردية ثورين .

أما عن التاريخ كمادة مدرسية فبالرغم من القول بأنه أحدث المواد انضماما الى تراكيب المناهج المدرسية فى التعليم الحديث الا ان ما عثر عليه من مخلفات مصر القديمة (وخاصة كراسات التلاميذ) أثبت تناول هذه المادة فى المدارس . ولقد ظل التاريخ كمادة مدرسية على الهامش لفترة طويلة وحتى انشاء كلية الادب بالجامعة سنة ١٩٢٥ .

— والتاريخ كمادة مدرسية فى الوقت الحاضر يتضمن العديد من المشكلات التى تجعل منه مادة جافة غير ذات معنى أو قيمة حقيقية للتلاميذ سوى انها مادة للحفظ والاستظهار كأداه لاجتياز امتحان فترى أو امتحان نهائي .

ولعل العلة الرئيسية فى هذا الشأن هى افتقار تدريس التاريخ الى أهداف واضحة تستمد من طبيعة علم الى التاريخ وامكاناته والأهداف العامة للتربية . الأمر الذى يدعونا الى القول بانه اذا لم تكن لدينا أهداف واضحة لتدريس التاريخ ندين بها ونعتقد فيها فلا عائد من تدريسه ولنكن صرحاء مع أنفسنا ، أمناء مع اجيال المستقبل ، ولنحذفها من مناهجنا دون تردد فنريح ونستريح .

ان التاريخ كمادة مدرسية ينبغى أن يعالج الناس وبيئاتهم الطبيعية وأفعالهم وأقوالهم وأفكارهم بقصد القاء الضوء على الحاضر واحداثه ومشكلاته وظواهره وأدراك طبيعة وأبعاد مفهوم التغير والتنبؤ باتجاهات المستقبل بصور عامة وتنمية الاتجاه نحو الولاء للوطن واهدافه وتنمية أسلوب التفكير التاريخى ومهاراته وأدراك ابعاد الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة .

وفى سبيل بلوغ تلك الأهداف من خلال تدريس التاريخ استخدمت طرق واساليب عديدة ولكنها لم تنجح فى أغلب الأحيان الا فى زيادة المعلومات والحقائق والتواريخ التى يعرفها التلميذ ، بل ولقد ساعد تنظيم المنهج واسلوب الامتحانات على الامعان فى حفظ واستظهار المعلومات ، الأمر الذى لا يتفق وأهداف تدريس التاريخ بل ويعطل من فاعلية التاريخ وامكاناته فى هذا السبيل .

ولبلوغ تلك الأهداف لابد من استناد تدريس التاريخ الى محورين رئيسيين هما :

العملية والوظيفية :

والمقصود بالعلمية هنا ان يركز المدرس فى تدريسه للتاريخ على البحث فى « لماذا وكيف » أكثر من تركيزه على البحث فى « ماذا » والهدف من ذلك هو تنمية القدرة لدى التلميذ على مهارات التفكير العلمى وما ينطوى عليه من مرور فى مراحل وخطوات التفكير التى يصطنعها المؤرخون مثل جمع الحقائق والنقد والمقارنة والمقابلة والاستنتاج ووزن قيم الأدلة والتعليل والخروج بالتعميمات واصدار الاحكام وغير ذلك .

ان استخدام هذه المهارات فى التفكير هو السبيل الذى يمكن ان يصل التلميذ من خلاله الى الحقائق (كما يصل المؤرخ وان اختلفت درجة الدقة) التى ترتبط بالأمور التى تقع خلف دائرة ملاحظاته المباشرة .

ان ما نحتاجه اليوم هو مواطن ذو مواصفات معينة منها قدرته على التحليل والنقد لكل ما يقرأ وما يسمع ووضعه على ميزان فكرى ، فكيف نحصل على مثل تلك المواصفات من اكداس من المعلومات والحقائق يعرفها التلميذ وحتى اذا كانت تلك المعلومات على قدر من الأهمية فهى ضئيلة اذا ما قورنت بحجم المعرفة التاريخية التى تتغير ويزداد حجمها يوما بعد يوم ومن هنا تبدو اهمية اكساب التلاميذ القدرة على التفكير بأسلوب علمى .

ان قدرة التلميذ على التفكير بأسلوب علمى أفضل بكثير من تقديم

خلاصة فكر أولئك الذين تحملوا تلك المسئولية نيابة عنه ، فهو من خلال ذلك يتعرف على تلك المصادر التى يمكن الرجوع اليها استقاء لحقائق واحداث وتيارات التاريخ .

وهو الأمر الذى لاغنى عنه للتلميذ حينما ينتقل الى مرحلة تعليمية تالية أو حينما يخرج الى الحياة العامة ، ولعل الحاجة الى تعرفه على تلك المصادر تزداد الحاحا اذا تذكرنا ان هناك نسبة كبيرة من التلاميذ يخرجون الى الحياة العامة بعد التخرج من المرحلة الابتدائية ونسبة كبيرة أخرى بعد الانتهاء من المرحلة الاعدادية والثانوية ، فكيف اذن نترككل أولئك الخرجين دون معرفة بالمصادر ؟

— الا ان المعرفة بالمصادر وحدها لا تكفى ، فقد يعرف المرء مصدرا أو اكثر ولكنه يقف أمامها عاجزا لا يملك القدرة على الأقدام عليها ودراستها والافادة منها ولذلك فان التلميذ لابد وان يكون قادرا على نقد المصادر واعطاء أوزان للكتاب والمؤرخين وما يكتبون ، ووزن الادلة والاستنتاج والتفرقة بين الرأى والحقيقة والتعرف على مستويات الحقائق والتفسير واستجلاء الغامض من الدوافع .

وليس معنى ذلك أننا نقصد أن نعد التلاميذ جميعا ليكونوا مؤرخين ، ولكن المقصود هو وضع التلميذ فى اطار قريب من ذلك الاطار الذى يعمل فيه المؤرخ ، بحيث نكون لديه العقلية التاريخية بقدر يناسب مستواه وقدراته . ومدرس التاريخ فى ذلك لايختلف كثيرا عن مدرس العلوم حينما يحاول أن يضع الضمانات والظروف التجريتين المناسبة أمام التلاميذ ليعيشوا فيها تماما .

وليدركوا طبيعة الدراسة العلمية واجراءاتها تدريبا على أسلوب التفكير العلمى ومن خلال ذلك أيضا تبدو للتلميذ فكرة التغير بمعنى كيف أصبح الحاضر حاضرا الأمر الذى يجعله أكثر قدرة على البحث فى الماضى استيضاحا لكيفية مواجهة المشكلات المشابهه لذلك . المشكلات التى يشعر بها ويتعرض لها كفرد وكمجتمع فى الحاضر وان كان لابد من معرفة الفروق بين الماضى والحاضر من حيث الظروف والملابسات التى سادت فى كل منهما والمدرس حينما يستخدم هذا الأسلوب انما يستخدم المصادر الأصلية للتاريخ التى يستخدمها المؤرخون مثل المخلفات المادية من الجسور والمبانى والعملات والآلات والملابس والمذكرات الشخصية والتقارير كشاهدة العيان ونصوص القوانين والاوامر والاحكام والمعاهدات والتعليمات الرسمية وغير ذلك وهو حينما يقدمها للتلاميذ انما يسعى الى جعلهم يشعرون ببعض مشكلات المؤرخين وخاصة فيما يتعلق بعمليتى النقد والتركيب .

ان استخدام تلك المصادر لا يعنى الاستغناء عن الكتاب المدرسى ولكنه يعنى استخدام الاثنين معا ، فاستخدام الكتاب المدرسى وما يرتبط به من اراء ومناقشات انما تمهد لاستخدام تلك المصادر على نحو مفيد .

ولكن ذلك يتطلب مراجعة للكتاب المدرسي من المنظور الجديد الذى يأخذ بالمصادر الأصلية فى تدريس التاريخ فضلا عن تدريب المدرس قبل الخدمة وفى أثنائها على استخدامها ، والا أصبحت المسألة مجرد مسايرة لاتجاه جديد من حيث المظهر دون الجوهر .

— والمقصود بالوظيفية هو أن تبدأ دراسة التاريخ من موضوعات أو مشكلات حاضرة يشعر بها التلميذ فى حياته العادية ، وقد يفهم من هذا ان تبدأ الدراسة من كل أو بعض ما يهم الحياة الحاضرة دون ما كان مهما فى الماضى ، ولكن المقصود هنا هو ان الوظيفية تعنى بمشكلات الحاضر كمحور رئيسى تنطلق منه دراسة بعض الظواهر والأحداث والتيارات التى وقعت فى الماضى ، ولعل هذا يتفق الى حد كبير مع اسلوب تفكير المرء ، فكلنا يفكر فيما يعرض له من مشكلات وكل ما يمر به من خبرات فى ضوء الحقائق والأحداث والخبرات التى مرت به فى الماضى ، الأمر الذى يساعد على تشكيل الكثير من الاتجاهات نحو الحياة ومواقفها ومشكلاتها وخبراتها .

والغرض من ذلك هو أن تسير فى دراسة التاريخ من المعلوم الى المجهول ومن البسيط الى المركب ومن القريب الى البعيد بحيث لا تنقطع الصلة بين ما تعلمه والخبرات الحقيقية التى تشملها الحياة الحاضرة ، ولعل ذلك هو ما دعا الى القول بضرورة البدء فى تدريس التاريخ من البيئة المحلية التى يعيش فيها التلميذ على أن ننتقل به بالتدريج الى دوائر أوسع تتضمن البيئات المجاورة والمدينة والمدن والدولة والاقاليم والعالم . . وعلى ذلك فان استخدام البيئة فى تدريس التاريخ أمر غير مشكوك فيه ولاجدال فى أهميته أو قيمته التربوية ، وذلك أن تلك البيئة هى مصدر الخبرات التى يكتسبها التلميذ ، وبالتالى فان أى خبرة تالية لابد وان تستند على خبراته السابقة ، أى ان الخبرات « البيئة » ينبغى ان تكون نقطة البدء فى دراسة التاريخ . والمبدأ الرئيسى السائد الذى تأخذ به المعالجة الوظيفية هو أنه اذا كان التاريخ يسهم فى توضيح الحاضر وفهمه فانه لابد وأن يسهم أيضا فى توضيح الماضى ، بمعنى ان الانتقال من الحاضر الى الماضى انما هو انتقال وظيفى يقصد منه القاء الضوء على الحاضر ، ولذلك فهو انتقال بالقدر الذى تمليه دراسة الحاضر .

ولقد ذهب أصحاب المعالجة الوظيفية الى نقد مناهج التاريخ التى تعتمد على سرد السياق التاريخى بالقول بأنها مثقلة بالمعلومات والحقائق التى لاتوجد لها صلة بالحاضر الذى يعيش فيه التلاميذ ، وبالتالى فهى لا معنى لها عندهم ولا وظيفة لها فى تفسير الحاضر ، وهو الشىء الذى حاولوا هم (أى أصحاب المعالجة الوظيفية) تلافيه فى مناهج التاريخ التى أعدت وفق هذا الأسلوب .

ولكن المشكلة الرئيسية التى يمكن أن يتعرض لها المدرس فى تدريسه للتاريخ وظيفيا هى ان المسألة قد تنقلب الى مجرد حفظ واستظهار للمعلومات والحقائق كما هو الحال فى اطار التدريس التقليدى للتاريخ ، وبذلك تنتفى

الفائدة من المعالجة الوظيفية ، ولذلك فانه لابد من استناد المعالجة الوظيفية الى الفهم ، والنقد والربط والاستنتاج والخروج بتعميمات واصدار احكام ، الأمر الذى يتطلب مراجعة المناهج وأسلوب الامتحانات بوضعه الحالى ، وهى أنواع ان لم يعد النظر فيها فعلينا ان نتوقع من التلاميذ ولفترة طويلة تالية حفظ واستظهار حقائق التاريخ دون فهم معانيها او ادراك مغازيها او علاقتها بمجريات الأمور فى الحاضر وتصبح المسألة مجرد وضع القديم فى كساء جديد .

واذا كانت المعالجة الوظيفية للتاريخ تقتضى مراجعة المناهج فانها تقتضى أيضا تدريبا للمعلم على استخدام هذا الأسلوب ، كما تقتضى اعداد ادلة للمدرس يسترشد بها فى استخدامه لها ، على ان يتيح له المنهج قدراً كبيرا من حرية الحركة فى تناول الأحداث الجارية والمشكلات المعاصرة سواء ما يرتبط منها بالمستوى المحلى أو القومى أو العالمى ، وهو أمر تفتقر اليه مناهجنا . واذا كانت بعض المناهج تشجع ذلك المدخل صراحة أو ضمنا الا ان هذا التشجيع لا نجد له صدى فى أغلب الاحيان فى محتوى المادة الدراسية وفى اثناء التدريس وما يرتبط به من اجراءات تستهدف التقويم .

وتبعا لوجهة النظر هذه فان ما تتضمنه مناهج التاريخ من حقائق ومعلومات لابد أن تبدأ مشكلاتنا الخاصة مما يسهم فى جعل حياتنا الاجتماعية على درجة كبيرة من الوضوح والفهم ، ويرتبط بهذا ان تشتمل تلك الحقائق والمعلومات الدول الأخرى من حيث حاضرها وماضيها التى لها صلات وثيقة باحوالنا وظروفنا وعلاقاتنا ومصيرنا ، وليس معنى ذلك ان مجرد اعادة النظر فى المناهج وفق هذا المدخل يعنى معالجة جذور القصور فى تدريس التاريخ ، ولكنه يعنى تمكن المدرس من تلك المهارات التى لا غنى له عنها فى ممارسة العمل على هذا النمو ، فهو مثلا فى حاجة الى معرفة بقواعد النقد التاريخى حتى يكون قادرا على تدريب تلاميذه على النقد للكلمة المقروءة والمسموعة ، ولعلنا أحوج ما نكون فى هذه الأيام أكثر من أى وقت مضى الى هذه القدرة ، فكل ما تنشره الصحف والدوريات الأسبوعية والاذاعات المعادية انما يهدف فى أساسه الى الدعاية والرغبة فى التأثير على أفكارنا واتجاهاتنا وسلوكنا ، الأمر الذى يؤدى فى كثير من الاحيان الى النظر الى مستوى تلك الوسائل كما لو كانت واردة فى كتاب مدرسى ، ومن هنا فاننا ندعو الى اكساب التلميذ القدرة على النقد وحتى نقد الكتاب المدرسى ذاته وتبين نواحى القوة ونواحى الضعف ، فهذه هى الخطوة الأولى نحو جعله قادرا على أعمال فكره والتفرقة بين الحقائق والدعايات المغرضة والتفرقة بين الاراء ووجهات النظر من ناحية والحقائق من ناحية أخرى .

وبعد فان كلا المدخلين (العلمى والوظيفى) لا يغنى احدهما عن الآخر فى تدريس التاريخ فى مدارسنا ؛ وذلك اذا ما نظرنا الى التاريخ لا على

انه مجرد حلية أو زينة أو مصدر نستقى منه الحكم والمواعظ والامثال لنزين بها المقالات والخطب ، ولكن اذا ما نظرنا اليه كعلم له اصـــوله وطاقاتـــه وامكاناته التى لم تستغل بعد على النحو المرغوب فيه .

كما ان كليهما يستهدفان استنارة فهم الحاضر والحفز على المشاركة فيه وتشكيل تاريخه بعقلية علمية . الا اننا لا نلقى باعبـــاء المسئولية كلها على التاريخ وتدريسه ولكنها مسئولية تدريس التاريخ وكافة العلوم الأخرى سواء كانت اجتماعية أو طبيعيـــة ، ولعل اشراك العلوم الطبيعيـــة فى تلك المسئولية يرجع الى انه اذا كان تدريس التاريخ على النحو التقليدى قد حرم المواطن من القدرة على التفكير العلمى فى مشكلات وأحداث الحياة الحـــاضرة فاننا نعتقد ان تدريس العلوم الطبيعية (كمواد مدرسية) ليس أفضـــل حالا من تدريس التاريخ من حيث عجز كل منهما عن تكوين النمط العلمى فى التفكير ، وهى المشكلة الرئيسية والملحة التى لازالت تشدنا الى الوراء بل وتعوقنا عن ملاحقة عصر قيل عنه انه عصر العلم والتكنولوجيا .

* * *

مجالات التقويم التعليمي أو ميادينه

(٢)

ثالثا : تقويم المنهج والكتاب المدرسى

الدكتوره زينب محمد فريد

(أ) تقويم المنهج :

اذا أخذنا المناهج المدرسية كناحية من النواحى المختلفة التى يجب ان تقومها ، فمن الواجب أن نسأل أسئلة من النمط التالى ، كى نقدر مدى التزام البرامج بالأهداف المحددة التى تسعى العملية التربوية الى تحقيقها .

١ — الى أى حد تتمشى المناهج مع طور النمو الذى يمر فيه التلاميذ والى أى حد تعالج المناهج المشاكل التى تهم التلاميذ فى حياتهم ؟

٢ — الى أى حد تهتم المناهج بتغيير قيم التلاميذ واكسابهم اتجاهات جديدة يرضى عنها المجتمع ؟

٣ — الى أى حد تشجع المناهج على نحو ميول التلاميذ واشباع حاجاتهم ؟

٤ — الى أى حد تهتم المناهج بالمحافظة على الثقافة وتطويرها ودراسة البيئة ومصادر الثروة فيها ؟

٥ — الى أى تحقق المناهج الوحدة والتكامل والاستمرار فى الخبرات التى يكتسبها التلاميذ ، وعلينا أيضا عند تقويم المنهج أن نحدد أولا ، الأهداف التربوية والوظائف التى ينشد المنهج المدرسى تحقيقها .

هذه الأهداف يجب أن تكون قريبة الصلة بحاجات التلاميذ وميولهم ، وكذلك قريبة الصلة بحاجات البيئة ، كما أن المناهج يجب أن تعكس فلسفة المجتمع ، وأن تتمشى مع طبيعة الخبرة . هذه الأهداف يجب أن تترجم الى

---

(١) الدكتور الدمرداش سرحان ، د. منير كامل ، المناهج ، الطبعة الأولى ١٩٦٦ .

سلوك يمكننا ان نلاحظ انماطه على التلاميذ فيما اكتسبوه من خبرات وطرق تفكير واساليب تكيف — فالمنهج عليه أن يمكن المتعلم من ممارسة الأنماط المرغوب فيها من السلوك ، وكذلك بالنسبة للاتجاهات والقيم التى يقرها المجتمع ويرضى عنها .

ويمكننا ان نجمل الاغراض التربوية التى يمكن للمنهج أن يحققها فيما يأتى :

١ — تمكين الانسان الفرد من أن يعيش فى سعادة مع الجماعة الانسانية كفرد وكمواطن فى مجتمع ديمقراطى .

٢ — تمكين الفرد من الأخذ بأسباب الصحة العقلية والصحة الجسمية .

٣ — تمكينه أن كميش بذكاء مقدرا بيئته الطبيعية والعلمية .

٤ — تدريب الفرد على أن يفكر منطقيا وأن يستطيع التعبير عن أفكاره بصورة واضحة سليمة .

٥ — كيف يستغل المتعلم وقه فراغه .

٦ — كيف تسيطر المدرسة على وسائل التعليم وتستخدم الطرق الحديثة فى الدراسة والعمل .

٧ — كيف يعيش الفرد فى اطار القيم الاخلاقية التى يرضى عنها المجتمع .

(ب) تقويم الكتاب المدرسى :

أهمية الكتاب المدرسى :

يلعب الكتاب المدرسى دورا هاما فى العملية التربوية ، والواقع ان الكتاب المدرسى ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس كما قد يتبادر الى الأذهان ، بل انه هو التدريس نفسه ، وكل ما يستعان به فى التدريس من وسائل انما هى أشياء تابعة للكتاب المدرسى ، معينة للتلاميذ على فهمه . فالكتاب أصل فى العملية التعليمية وليس مجرد معين عليها (١) .

ولاهمية الكتاب المدرسى اهتم المسئولون بتقويمه . وعند تقويم الكتاب المدرسى هناك اسس يجب أن تؤخذ فى عين الاعتبار حتى يحقق الغرض منه ، فهى التى تصل به الى الأهداف التى يجب أن يحققها .

---

(١) الدكتور ابو الفتوح رضوان وآخرون ، الكتاب المدرسى ، ١٩٦٢ .

ويمكن أن نجمل هذه الأسس فيما يلى :

١ — الأساس الاجتماعى الثقافى :

فالنظره الى الكتاب المدرسى ووظيفته تتحدد بطبيعة ثقافة المجتمع واتجاهاته واهدافه . ولذلك كان لابد أن يراعى الكتاب المدرسى فى هذا الشأن الاعتبارات الآتية :

— ثقافة المجتمع من حيث مكوناتها وعوامل التغيير فيها واتجاهات هذا التغيير .

— نوع المواطنة التى يتطلبها تحقيق هذه الاتجاهات الثقافية المتجددة .

— الطرق والأساليب التى تستخدمها المدرسة استجابة لمطالب الثقافة والمواطنة الجديدة .

٢ — الأساس التربوى الفلسفى :

ان الاتجاهات التربوية قديمها وحديثها ، لاتنكر اهمية الكتاب المدرسى وان اختلفت فيما بينها فى محتوى الكتاب ، ونوع مادته ، وطريقة عرضه ، وكيفية استخدامه . ولذلك فان كل فلسفة تربوية عند ظهورها تحاول أن تستعين بالمناهج والكتب المدرسية لتؤكد نفسها وتؤيد موقفها . والواقع أن كل كتاب مدرسى يعبر عن وجهة نظر فلسفية ، لذلك كان من الواجب مراعاة الاعتبارات الآتية فى هذا الشأن :

— ضرورة وعى المؤلف بالنظره الفلسفية التى يتأثر بها الكتاب .

— أن تتمشى هذه النظره الفلسفية مع ظروف المجتمع وفلسفته .

وذلك يقتضى أن يكون الكتاب المدرسى أداة من أدوات بناء شخصية التلميذ ، وأن يكون حافزا على التفكير ، وأن يكون وسيلة لاعداد التلميذ للحياة بأن تكون المادة العلمية فيه معينة للتلميذ على مواجهة خبرات الحياة .

الأساس السيكلوجى :

والحقيقة أن مراعاة الأساس السيكلوجى فى الكتاب المدرسى هى التى تمكن الكتاب من أن يحدث أثره فى التلاميذ ويجعلهم يفيدون منه . ذلك أن الكتاب المدرسى يستقر فى النهاية فى يد مدرس وتلميذ فى مواقف تعليمية معينة .

وما لم يكن واضعو هذا الكتاب على علم بسيكلوجية التلميذ وسيكلوجية المدرس وسيكلوجية التعلم ، فان الكتاب يفقد قيمته كواسطة بين ثقافة المجتمع وأهدافه وفلسفته وبين التلميذ بحاجاته وطور نموه الذى يمر فيه وامكانياته .

وقد تغيرت النظره الى المنهج والكتاب المدرسى فى ضوء النظريات الجديدة والاتجاهات الجديدة عن الفرد وخصائص نموه وسيكلوجية تعلمه بناء على نتائج أبحاث على النفس الحديث بالاضـــافة الى الفلسفة الديمقراطية التى تقيم وزنا للفرد وتجعله أهم جانب فى العملية التعليمية . وأصبح ينبغى لذلك كله أن يتوفر فى الكتاب المدرسى الشروط الآتية : (١)

— أن يخاطب الكتاب المدرسى التلميذ ككائن نشيط متكامل .

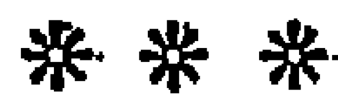
— أن يكون الكتاب مناسبا لمستوى التلاميذ من النضج .

— أن يكون الكتاب متصلا بميول التلاميذ وحاجاتهم ومهتما بها .

— أن يراعى الكتاب المدرسى الفروق بين التلاميذ .

— أن يعين الكتاب التلاميـــذ على تكوين الاتجاهات والقيم المرغوب فيهـــا والتى تتمشى مع فلسفة المجتمع وأهدافه .

هذه هى الأسس التى يجب أن يسترشد بها عند تقويم الكتاب المدرسى وبدونها تفقد الكتب المدرسية أهميتها ووظيفتها . وكلما اقترب الكتاب المدرسى منها كلما ارتفعت قيمته التربوية لاستطاعته تحقيق الأهـــداف التى تنشدها التربية الحديثة .



---

(١) المرجع السابق .

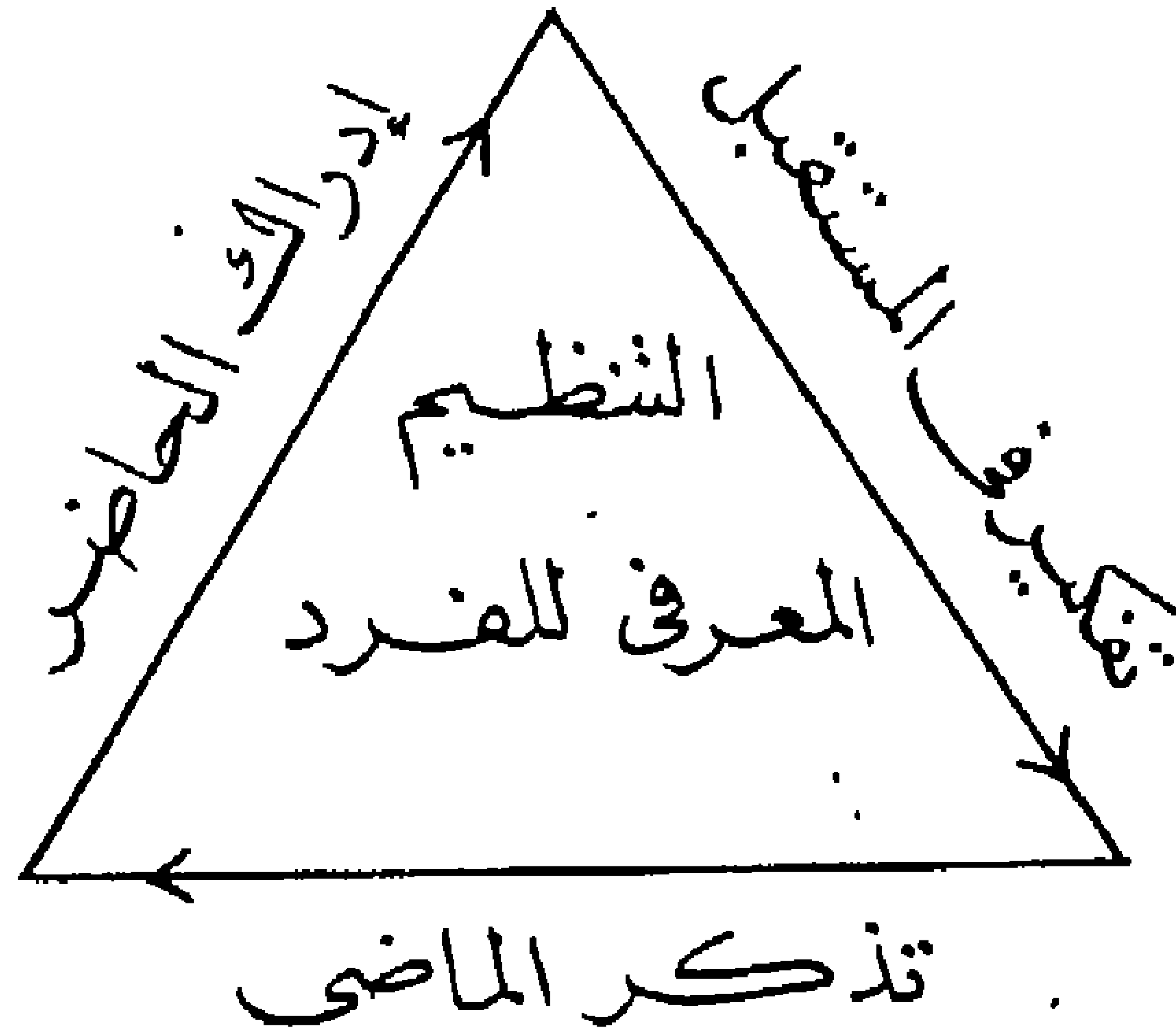
قوانين الإدراك وصلتها بالابتكار في تصميم الملابس

عليه أحمد عابدين

استاذة مساعدة بالمعهد العالى للاقتصاد المنزلى

ان التنظيم المعرفى للفرد يرتكز على محاور رئيسية كالادراك والتفكير والتذكر و يصبح من العسير أن يتم سلوك فى غياب احدهما لتفاعلهما معا .

فالتنظيم المعرفى للفرد يتكون من المعلومات التى يحصل عليها الانسان من البيئة التى يتفاعل معها فى الوقت الحاضر ، وهذا ما يعرف بالادراك ، ويحفظ المعلومات التى حصل عليها عن طريق الادراك فى الماضى وهذا ما يعرفه بالتذكر (١) .



ويمزج المعلومات التى يدركها فى الحاضر مع المعلومات التى يتذكرها من الماضى ليكون منها تنظيمات وتشكيلات جديدة ، وهذا ما يعرف بالتفكير .

وتعتبر قوانين الادراك كأساس لقوانين التعلم فى نظرية الجشتالت ، ويعرف الادراك فى هذا الاطار بانه عملية تنظيم المدخلات الحسية فى خبرات لها معنى

Perception is the organization of sensory input into meaning full experience. (٢)

---

(١) د. سيد خير الله ، المدخل الى العلوم السلوكية ، عالم الكتب ، الطبعة الثانية القاهرة ١٩٧٤ ، ص ١٧٤ .

(٢) د. سيد خير الله ، على النفس التعليمى ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٣ ص ١٠٥ .

وفى نظرية الجشتالت يوضع موضوع الادراك موضعا هاما ، واستطاعت هذه النظرية ان تقدم تفسيرا لكثير من الوقائع النفسية ، كالذاكرة والاستدلال والابتكار والأخير هو ما يهمنا فى موضـــوع تصميم الملابس ، وهم يرون ان مبادىء الادراك تنطبق تماما على التعلم .

وستقوم الباحثة بتطبيق أهم قوانين الادراك فى نظرية الجشتالت على موضوع الابتكار فى تصميم الملابس .

ومن مبادىء الادراك عند الجشتالت أن الكل يحدد الجزء ، فالكلمة يختلف معناها باختلاف الجملة التى تحويها .

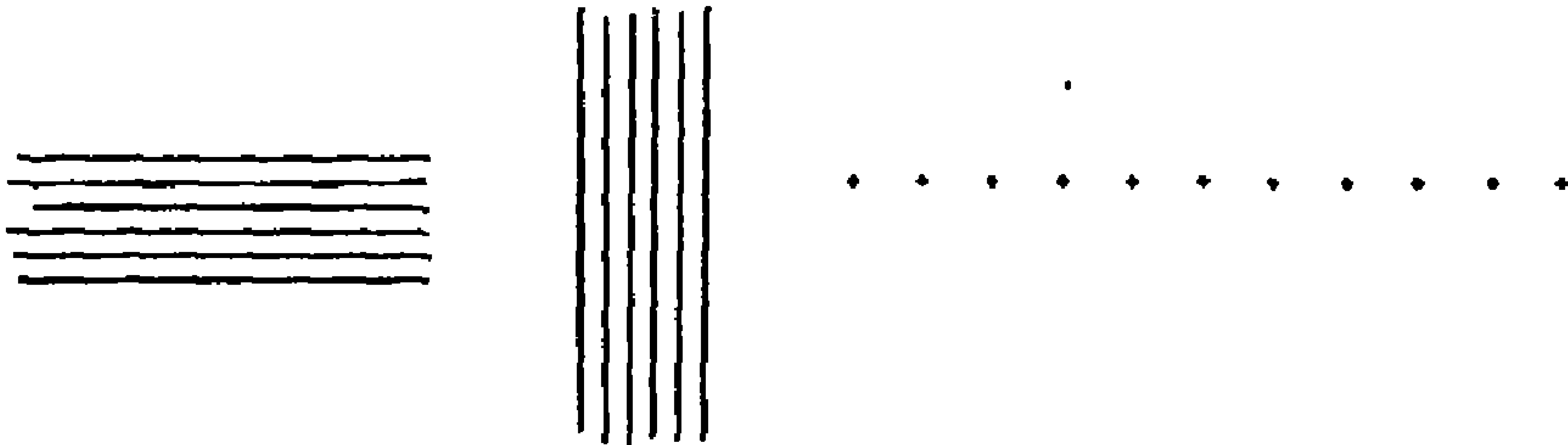
وكذلك بالنسبة للنسيج فالبولى استر (الياف صناعية) عندما يخلط بالقطن يعطى نسيجا صيفيا ، وهو نفسه اذا خلط بالصوف أعطى نسيجا شتويا . أى أن وظيفة البولى استر اختلفت حسب الكل الذى وجد فيه .

وهذا ما يحدث فى عملية الادراك فالجزء يختلف حسب الكل الذى يدخل فيه فيختلف فى خواصه ومميزاته .

وكذلك فانه لايمكن ادراك الأجزاء الداخلة أو المتضمنة فى النمط أو الشكل الجيد منفصلة .

فمبدأ التشابه يقرر ان العناصر المتشابهة فى الشكل أو اللون أو الحجم تتجمع مع بعضها فى وحدات ، فالنسبة لتصميم الملابس لابد ان يكون هناك تشابه وتناسق فى الخطوط والأشكال والمادة (النسيج) والالوان لتتجمع مع بعضها كوحده متماثلة (١) .

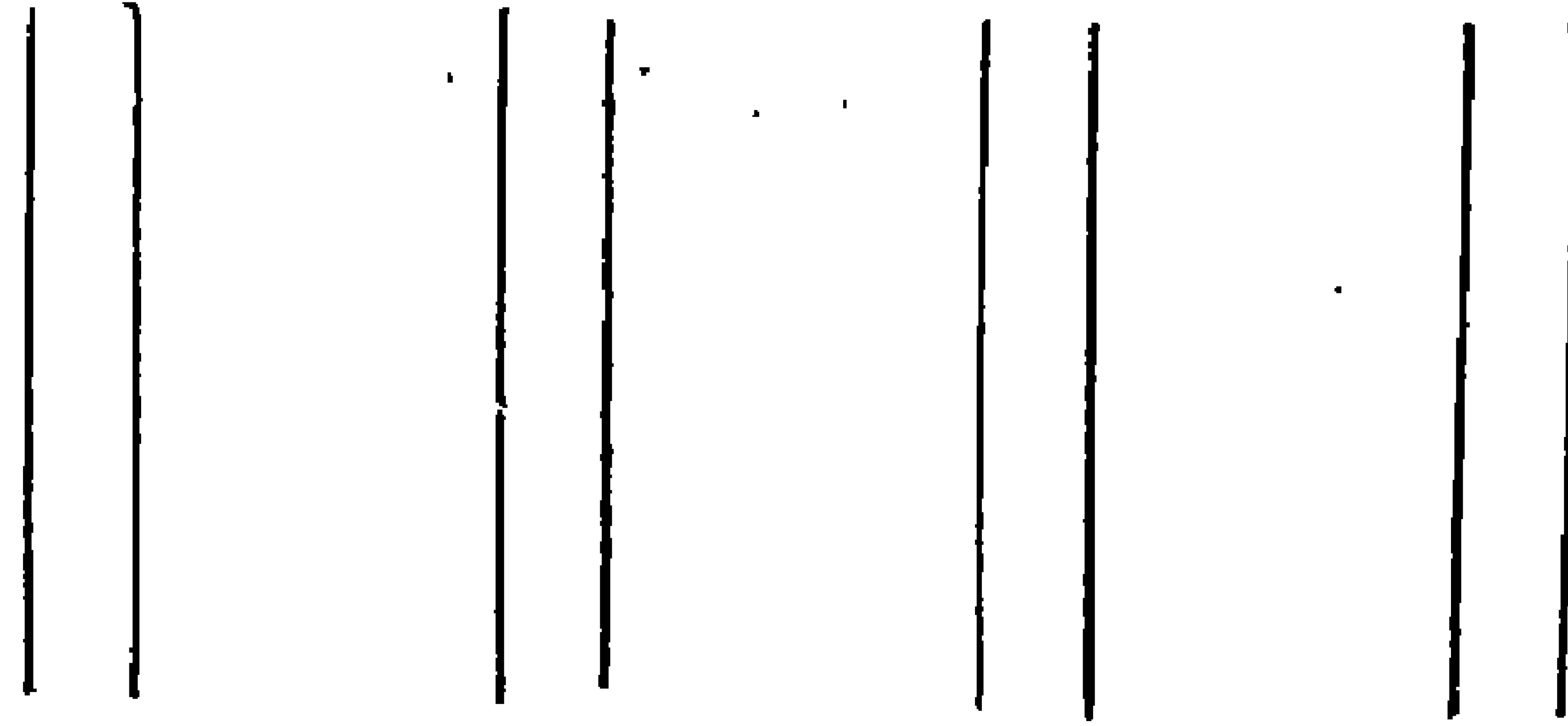
فالخطوط فى التصميم تكون وحدات متشابهة ، فالخطوط الرأسية تكون وحدة اذا تجاورت ، وتكون شكلا منتظما ، وكذلك الخطوط الأفقية ، ونرى ايضا أن النقط قد كونت وحدة أخرى .



---

1) Marion, S. Hill House, Dress sellection and Design, The Macmillan collage Home Economics Series, P. 90.

ومبدأ التقارب فى تجمع العناصر فى وحدات ، فوضع خطوط منفردة كل زوجين معا يكونان وحدة مستقلة كما فى تصميمات النسيج مثلا (١) .



وتعتبر المثيرات المتقاربة او المتشابهـــة فى اللون والشـــكل والحجم ، أو اتجاه الحركة تبدو فى مجـــال ادراكنا وحدة مستقلة محددة ففى الشكل التالى لاندرك كل نقطة على حده بل ندرك كل زوج من النقط كوحدة مستقلة محدده ، فنحن اذا نظرنا الى تصميم زى معين فلا ندرك كل شىء على حدة بل ندرك التصميم ككل من حيث انه فى زى واحد ، بعد ذلك يسير الادراك من الجملة الى التفصـــيلات ، اى أن الادراك الاجمـــالى العام سابق على التحليل وتعرف بالأجزاء (٢) .

فبعد ادراكنا للتصميم المنفذ أمامنا التى ترتديه سيدة ما ككل يمكننا أن نحلل الأجزاء : ما هو لونه ، ما هى المادة المصنوع منها الزى ، فيكون الادراك فى لحظة الادراك ذاتها بحيث تدرك نمطا ما بوضـــوح وهو ما يسمى بالشكل أو الصورة على أرضية تدرك ادراكا غير واضح .

فالنسيج للتصميم له أرضية وله شكل مرسوم على هذه الأرضية من زهور أو خطوط أو اشكال هندسية ، فبظهور الشكل تختفى الأرضية .

ولكن حينما يختفى الشكل تبرز الأرضية ، على اننا نلاحظ فروقا بين الشكل والأرضية .

ففى النسيج المنقوش بزهور تعتبر الأرضية ابسط من الشكل ويحدد

---

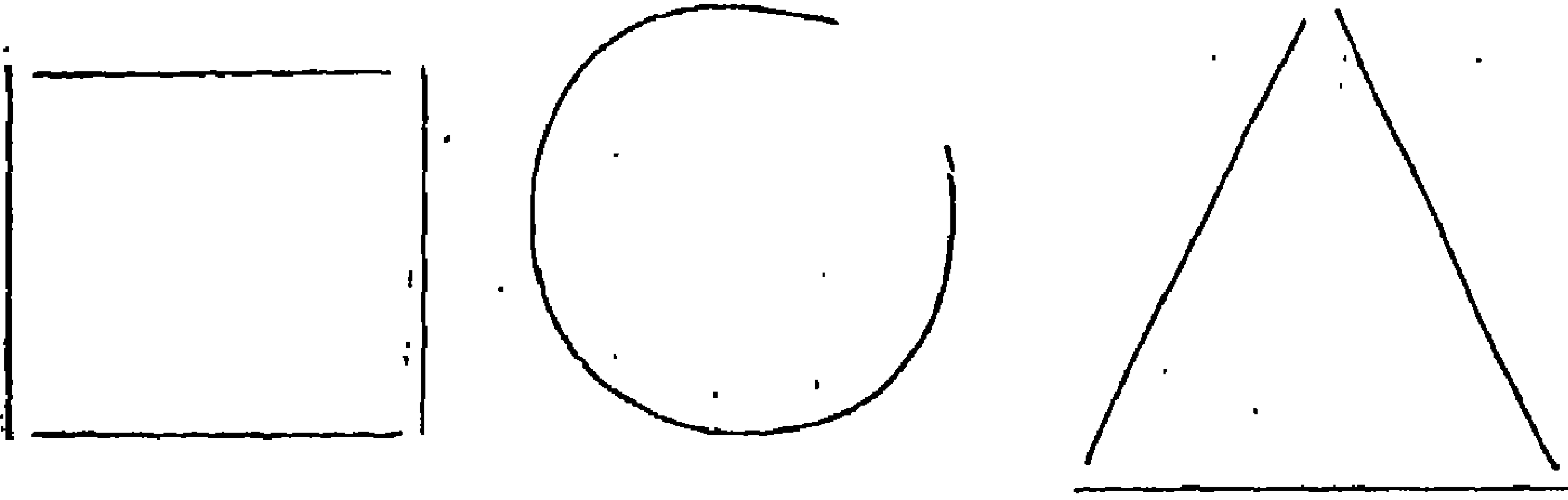
(١) د . سيد خير الله ، علم النفس التعليمى ، مرجع سابق ص ١٠٧ .

(٢) د . سيد خير الله المرجع السابق ، ص ١٨١ .

شكل الزهور بحدود واضحة تعطيها صبغة بينما لاتحدد الأرضية بحدود ، ومن ثم تكون الأرضية لاشكل لها ، كذلك من السهل ان ندخل ما نشاء من تغيرات على الشكل نفسه ، ويعتبر أحداث التغيير في الشكل يتطلب قوى ذات مقاومة أكبر من تلك القوى التي يتطلبها أحداث تغيير في الأرضية .

وبالنسبة لقانون الاكتمال تسعى الأشكال غير المكتملة الى اتخاذ صفة الاكتمال وذلك للوصول الى حالة الثبات الادراكي .

فالأشكال التالية وجد بالتجربة ان الناظر اليها عندما يتذكرهـا يقول انها مثلث ودائرة ومربع (١) .



فاذا طبقنا هذا على تعلم التصميم بالنسبة للملابس نجد أن كل سلسلة من العمليات تسعى للوصول الى النهاية لكي تكتمل ، فالوصول الى الهدف ينهي سلسلة العمليات المختلفة ويعطيها شكلا مكتملا .

فالملابس مشكلة تواجه الكائن الحي فهو يراها ككل غير مكتمل ويكون في حالة توتر حتى يتم حلها .

فانتقاء التصميم والنسيج الملائم واللون الذي يتفق مع البشرة كل هذا لابد أن يتم في تناسق حتى يكتمل ويزول التوتر .

وبالنسبة للتطبيق التربوي لتصميم الأزياء : فمن المعروف ان النـاس يختلفون في ادراكهم للشيء الواحد ادراكا كبيرا وذلك لما بينهم من فوارق في الخبرة والذكاء والثقافة والمعتقدات ووجهات النظر والحالة الجسيمة والمزاجية والتوقع أو التهيؤ النفسي والعواطف والانحيازات والميول والمعتقدات والقيم .

واذا كان العقل مهيأ لشيء ما فانه لايتوقع سوى هذا الشيء وبهذا يتأثر ادراكه ويرى ويسمع ما يتوقع أن يراه وأن يسمعه .

---

(١) د. سيد خير الله علم النفس التعليمي ، مرجع سابق ص ١٠٨ .

فقد لا يرى الفرد العادى ما يراه الفلكى فى السماء وما يدركه الفنان فى التصميم الجيد .

فاذا وقع تأثير مؤثر ما على الفرد وكان قد أخذ خبرة فى تصميم الأزياء فيستثير هذا المؤثر مدركا ما سبق اكتسابه ويكون المدرك هنا عبارة عن استجابة متعلمه ، احتفظ بها المتعلم كأى استجابة أخرى (١) .

وتعتبر البيئة الواقعية هى كل ما يحيط بنا من عوامل مادية كالمكان الجغرافى الذى نعيش فيه أو اجتماعيا كالجو الاجتماعى العام وما فيه من قوانين وقيم مختلفة .

وليس كل ما يوجد فى البيئة الواقعية يؤثر فى سلوك الفرد ، فالجو الجغرافى الذى نعيش فيه يؤثر فى اختيار التصميمات الفضفاضة البسيطة التى تتفق وجونا الحار مثلا .

وكذلك الجو الاجتماعى العام وما به من قيم ، فلابد ان نقوم بتصميم الملابس التى تميل الى الاحتشام لكى تتمشى مع الدين والتقاليد فى البيئة الواقعية .

والبيئة السيكلوجية هى البيئة كما تبدو للفرد وما يدركه ويشعر به ويستجيب له وما يضفيه عليها من قيم وأهمية ، فالفرد يستقبل كل ما هو مثير خارجى من تصميمات فى العالم الخارجى فى أوروبا وأمريكا مثلا ، ثم يحاول أن يعيد تكوين هذا التصميم بما يتفق والبيئة الواقعية المحافظة فى مصر .

ومن العوامل التى تسبب الخطأ فى عملية الادراك . المثيرات من الموضوع المدرك الى عين الفرد ، وهذا ما يعرف بالصبغة البيئية لعملية الادراك ، وكثيرا ما توجد منافسه شديدة بين المثيرات التى يتعرض لها الفرد والتى لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالموضوع المدرك (٢) .

ولا يستجيب الفرد مرة واحدة الى كل هذه المثيرات بل انه يستجيبه فقط للمثيرات التى تجذب انتباهه ، والتى تتميز بصفات معينة لا توجد فى المثيرات الأخرى (٢) .

---

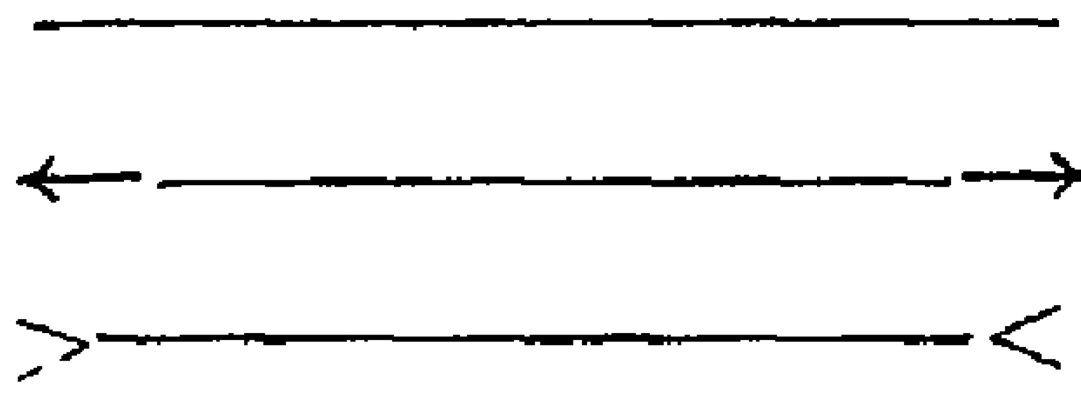
(١) د. سيد خير الله ، المدخل ، المرجع السابق ص ١٨٣ .

(٢) د. سيد خير الله ، المرجع السابق ، ص ١٨٤ .

فبالنسبة للتصميم يجذب الانتباه كبر الحجم وزهاوة اللون أو ابراز حدود النقوش فى النسيج بروزا ظاهرا أو وجود اختلاف ظاهر فى اللون بين الشكل والأرضية أو بين الشكل والتكرار .

كذلك تهدف بعض المثيرات الخارجية الى عملية الخداع البصرى .

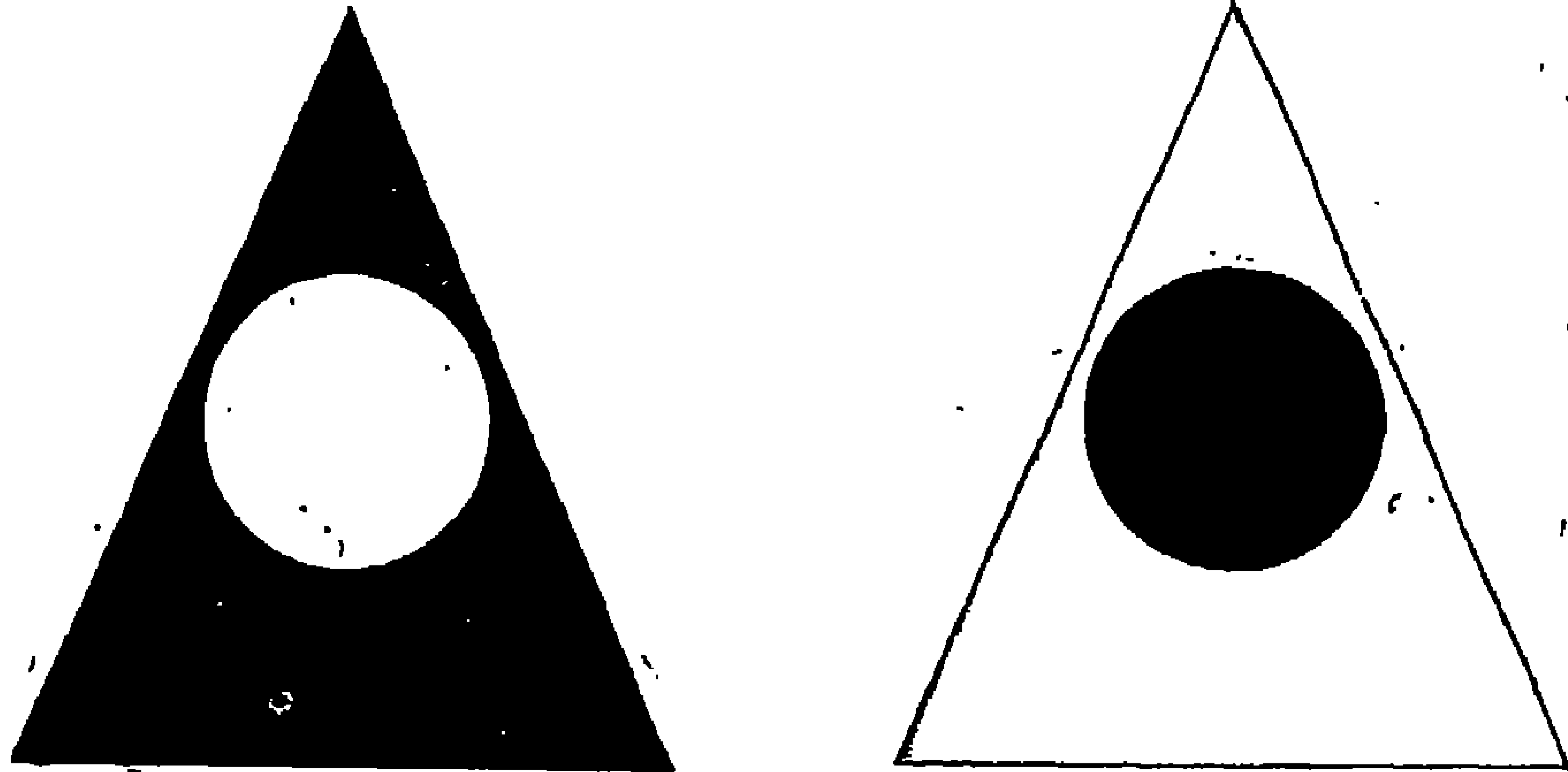
فكل فرد منا معرض لعملية الخداع البصرى فبالنسبة للخطوط تعطى تأثيرات مختلفة فهذه الخطوط الثلاثة كلها متساوية فى الطول ولكن بالنظر اليها نشعر ان الخط الذى فى الوسط اقصرها جميعا ، وان الخط الثالث اطول من الأول ، ومن هنا يمكننا أن نقتنع بمدى تأثير الخطوط فى الشكل العام (١) .



والخطوط الطولية تعطى للتصميمات الخاصة بالسيده القصيرة تأثيرا أطول ، والخطوط العرضية تعطى للسيدة الطويلة مظهرا اقل من الطبيعى .

وبالنسبة للألوان فى التصميم : فالسيدة البدينة لا ترتدى الألوان الفاتحة لأنها تظهرها أكبر حجما ، والألوان الفاتحة تلائم السيدة صغيرة الحجم (٢) .

والشكل التالى يبين الدائرة الفاتحة أكبر حجما من الدائرة الداكنة ومتقدمة عن الدائرة الفاتحة أيضا .



1) Mobel. D. Erwin, Clothing For Modern, The Macmillan company, New York, P. 169.

2) Dora S. Lewis, clothing Construction and wardrobe planning The Macmillan Company, New York, 1956, P. 142.

معوقات استخدام وسائل الاتصال التعليمية

الدكتور عبد الله فكرى العريان

كلية التربية جامعة عين شمس

على الرغم من وضوح أهمية وسائل الاتصال التعليمية فى عمليتى التعليم والتعلم ، وعلى الرغم من الدراسات التى أجريت فى ميدان الوسائل ، وعلى الرغم من التطبيقات العديدة الناجحة لوسائل الاتصال التعليمية فى كثير من المدارس وتحت مختلف الظروف وفى مواد مختلفة ومع دارسين من أعمار مختلفة . على الرغم من كل ذلك فان نظرة الى المدرسة المصرية تكفى لاقناع الباحث فى هذا الميدان بأن وسائل الاتصال التعليمية لا تستخدم بطريقة منتظمة ولا فعالة وأن استخدامها متروك للظروف والصدفة والمبادأة من جانب بعض المعلمين .

وهذه الظاهرة التى تبدو بحدة فى مدرستنا المصرية هى فى الواقع ظاهرة عالمية تعانى منها مدارس مجتمعات عديدة تختلف فى درجة رقيها وتقدمها الا أنها تجابه مشكلات تربوية أساسية لعل من أهمها الفشل فى الاستفادة من وسائل الاتصال التعليمية . وقد أجريت دراسات عديدة لدراسة هذه الظاهرة أوضحت أن هذه الفجوة بين الاسهامات الثابتة لوسائل الاتصال التعليمية وبين الاستفادة الفعلية منها ترجع الى عامل أساسى وهو عدم فهم القيمة الحقيقية لوسائل الاتصال التعليمية . فالادارة والتفتيش الفنى والمعلم — الكل يعانى من هذه المشكلة التى تتصل بفشل الجميع فى ادراك قيمة وسائل الاتصال التعليمية وتنعكس فى الفصل فى عدم الاستفادة من الامكانات المتاحة ان وجدت . وهذا العامل يمكن أن يفسر معوقات استخدام وسائل الاتصال التعليمية فى المدرسة المصرية .

ومن اللازم أن نؤكد أن المعوقات التى نذكرها فيما بعد هى فى الواقع مترابطة ومتداخلة وان فصلها انما يرجع الى محاولة شرحها وتفسير أسبابها لا التأكيد على أنها مستقلة . وسيتضح ذلك من مناقشة المعوقات الخمس التالية :

١ — المعلم غير مدرب ولا مهتم :

فأغلب المعلمين ليست عندهم فكرة واضحة عن وسائل الاتصال التعليمية ، كما أنهم لا يعرفون مصادرها ولا كيفية الحصول عليها . والمعلم فى أغلب الاحيان ليست عنده المهارات اللازمة لاختيار وسائل الاتصال التعليمية

أو استخدامها أو اعداد البسيط منها . ويرجع ذلك الى أن المعلم لم يتلق الاعداد والتدريب الكافيين فى مجال وسائل الاتصال التعليمية . كما أن الظروف التى يعمل تحتها المعلم من ازدحام الجدول وتعدد المسئوليات وثقل الواجبات يصرفه — فى حالة معرفته بوسائل الاتصال التعليمية — عن استخدامها على نحو فعال ان لم يصرفه تماما عن استخدامها فى دروسه خاصة حين يجد أن ما يتوافر من هذه المعينات غير مرتبط بالمنهج . وهذا المعلم يفقد اهتمامه بوسائل الاتصال التعليمية حين يواجه الروتين العنيف بأبعاده المختلفة ، والتى تؤدى الى عدم وصول الاداة أو الجهاز فى الوقت المناسب للاستخدام الفعال والتى تضع العقبات أمام المعلم وتزيد من الجهد الذى يجب أن يبذله حتى يتمكن من الحصول على الأداة أو الجهاز .

ولكى نغير من نظرة المعلم الى وسائل الاتصال التعليمية وتمكنه من المهارات اللازمة لاستخدامها فانه ينبغى أن تتاح الفرصة للمعلم سواء أثناء اعداده أو أثناء قيامه بالعمل — لأن التدريب **الكافى** فى ميدان وسائل الاتصال التعليمية . وعلى ذلك فانه يجب أن يحتوى برنامج اعداد المعلم على مقرر فى وسائل الاتصال التعليمية بجانبيها النظرى والعملى ومن خلال هذا المقرر يتلقى الدارس محاضرات عن قيمة وسائل الاتصال التعليمية ودورها فى عمليتى التعليم والتعلم وكيفية اختيار المعينات واستخدامها وطرق الحصول عليها ، كما يشاهد دورسا نموذجية يعطيها الخبراء مستعينين بوسائل الاتصال التعليمية . ويتمرن الدارس أثناء دراسته للمقرر على تشغيل الأجهزة وعلى انتاج بعض المواد البسيطة من خامات البيئة المحلية .

ويجب أن يدخل فى تقويم الدارس أثناء دروس التربية العملية استخدامه لهذه المواد والأجهزة . ومقرر بهذه الصورة يستوجب على الأقل ثلاث ساعات فى الاسبوع خلال السنتين الأخيرتين على أن تخصص ساعة للمحاضرات والدروس النموذجية وساعتان للتدريب العملى .

هذا بالنسبة لبرنامج اعداد المعلم قبل استلام العمل بالمدرسة . أما بالنسبة للمعلم الحالي الذى لم يتلق هذا النوع من التدريب فانه ينبغى أن تقوم الوزارة أو ادارة الوسائل أو المنطقة أو المدرسة باقامة دورات تدريبية للمعلمين لا تختلف فى محتواها عن المحتوى السابق الاشارة اليه فى برنامج اعداد المعلم . كما يجب أن يأخذ الموجهون فى عين الاعتبار عند تقويم المعلم استخدامه لوسائل الاتصال التعليمية . وعلى الموجه أن يجعل ذلك واضحا كل الوضوح بالنسبة للمعلمين وأنه يأخذ هذا الأمر بجدية . ويمكن أن تقام الدورات التدريبية فى العطلة الصيفية أو خلال عطلة نصف السنة أو بعد انتهاء الدروس خلال العام الدراسى .

وبالاضافة الى ما سبق فانه ينبغى أن تضع الوزارة سياسة معقولة وعملية بالنسبة لجدول المعلم والمسئوليات الملقاة على عاتقه . والتى لاتتصل

بعملية التدريس وعلى ادارة الوسائل التعليمية وأقسام الوسائل بالمناطق التعليمية أن تخفف من الروتين الذى يصاحب الحصول على وسائل الاتصال التعليمية وتأمينها فى الوقت المناسب . كما ينبغى أن تضع الوزارة أو ادارة الوسائل أدلة للمعلمين تساعدهم على تخطيط دروسهم وعلى ربط الوسائل بالمنهج .

٢ ــ عدم مبالاة الوزارة وأجهزتها الادارية والفنية بوسائل الاتصال التعليمية:

ما زالت النظرة التقليدية الى وسائل الاتصال التعليمية متفشية فى وزارة التربية والتعليم وبين قادتها . فالاغلبية ينظرون الى هذه المعينات على أنها أدوات ترف وترويح وانها تؤدى وظيفة ثانوية فى العملية التربوية وقد انعكست هذه النظرة فى قلة المخصصات المالية اللازمة لاعداد وسائل الاتصال التعليمية ، وفى بناء المدرسة غير المناسب لاستخدام هذه المعينات وفى قلة الخبراء المتخصصين فى اعداد وسائل الاتصال التعليمية . وعمل بعض هؤلاء الخبراء فى غير مجالات تخصصهم وفى المحاولات غير العلمية لاستخدام التليفزيون المدرسى والاذاعة المدرسية .

فاذا أخذنا ما يسمى بتجربة التليفزيون على سبيل المثال ، فانا نجد أن هذه « التجربة » ينقصها التخطيط العلمى الدقيق . فهى لا تأخذ فى اعتبارها ما توصلت اليه أمم سبقتنا فى استخدام التليفزيون المدرسى بطريقة فعالة وناجحة ادت الى جذب الدارس واثارة اهتمامه ومن ثم الى زيادة التعلم وجعله أبقى أثرا كما قللت من تكلفة التعليم . فالاشراف الفعلى على التجربة تتنازعه السلطة التعليمية ممثلة فى التوجيه الفنى للمواد والبرامج الثقافية بالتليفزيون متمثلة فى جهاز التليفزيون التعليمى . وبين هاتين الفئتين نضيع فئة هامة كان يمكن أن تسهم وتوجه فى تصميم التجربة وتحديد اهدافها وتقويمها وفى عمليات الانتاج بمراحله المختلفة وفى الاستخدام الفعلى بالمدرسة . وهذه هى فئة الخبراء فى وسائل الاتصال التعليمية سواء اكانوا يعملون فى اداره الوسائل التعليمية أو فى كليات ومعاهد اعداد المعلم .

فالدرس التليفزيونى فى تجربة التليفزيون ما زال يعتمد على معلم لا يمثل قمة الخبرة والكفاءة فى التدريس . والدرس التليفزيونى ما زال تكرارا للدرس العادى دون الاستفادة الكاملة من امكانات التليفزيون ولا تكتيكاته . والدرس التليفزيونى لم يتكامل مع مكونات الحصة الأخرى أثناء مرحلة الاستخدام . ومعلم الفصل لا يتوفر لديه دليل بمواعيد بث البرامج ولا محتواها ولم يتلق الاعداد المناسب لاستخدام الدرس التليفزيونى بحيث لا يكرر ما جاء به أو يناقض محتواه . وامكانات الاستخدام الجيد داخل الفصل لم تتوفر بعد من حيث عدد الأجهزة أو مكان وضع الجهاز أو مناسبة الفصل . والجدول

لم يعد بحيث يتناسب مع مواعيد بث البرامج وعمليات التقويم التى يترتب عليها تقدير قيمة البرنامج ومن ثم تعديله وتنقيحه غير منظمة ولا مقننة . والدارس تحت هذه الظروف لا يملك الا أن ينظر الى الدرس التليفزيونى على انه فترة ترفيه وترويح واضاعة للوقت .

وتعمل الادارة المدرسية ممثلة فى الناظر وأجهزة الاشراف الفنى ممثلة فى الموجه على تعزيز الانجاهات السلبية عند المعلم فيما يتصل باستخدام وسائل الاتصال التعليمية . فالتقارير التى يكتبها كل من الناظر والموجه والتوجيهات التى يعطونها للمعلم لا تمس فى الغالب استخدام ووسائل الاتصال التعليمية . فاهتمام كل من الناظر والموجه منصب فى الأساس على انهاء المقررات فى مواعيد معينة وعلى تمكن المعلم من المادة بالاضافة الى قدرته على ضبط الفصل واعداد كراسة التحضير وقدرته على تصحيح الكراسات والاختبارات وغير ذلك من الاجراءات .

ولكى تتغير نظرة اللامبالاة هذه فانه ينبغى أن **يعرف** قادة الوزارة قيمة وسائل الاتصال التعليمية وأن **يقتنعوا** بها وأن **يؤمنوا** باسهاماتها . ولن يتأتى هذا التغيير الا بتربية القادة وتدريبهم . فعن طريق برنامج دعوة يقوم باعداده واعطائه المتخصصون يمكن أن يتعرف القادة على وسائل الاتصال التعليمية والفلسفة التى نكمن وراء الدعوة الى استخدامها واسهاماتها الثابتة ومستلزمات استخدامها والامكانات المادية والبشرية اللازمة لاعدادها وتوزيعها واستخدامها . وعلى الخبراء الذين يقومون باعداد هذا البرنامج أن يقوموا باعطاء أمثلة محسوسة لتوضيح أهمية وسائل الاتصال التعليمية والوقت والجهد والمال الذى يمكن توفيره عن طريق استخدامها . ويجب أن تنظم الوزارة زيارات للقادة المركزيين والمحليين الى الدول المتقدمة فى مجال استخدام وسائل الانصال التعليمية والتى تربطنا بها معاهدات ثقافية مثل ألمانيا الشرقية يقومون خلالها بزيارة المدارس ومراكز انتاج وسائل الاتصال التعليمية ليكتشفوا بأنفسهم من خلال مناقشاتهم مع المعلمين والخبراء ما يمكن أن تقدمه وسائل الاتصال التعليمية للتعليم فى الدولة العصرية .

وعن طريق المعرفة والاقتناع والايمان فان الأجهزة القيادية فى وزارة التربية والتعليم ستكون قادرة على تطبيق الأسلوب العلمى فى التخطيط لاختيار واستخدام وسائل الاتصال التعليمية فى المدرسة المصرية . وسيظهر ذلك فى اعادة تخطيط المبنى المدرسى بحيث يخضع لمواصفات عصرية تسمح باستخدام الوسائل فى الفصل ، وفى تخصيص نسبة مناسبة من ميزانية التربية والتعليم لاعداد وسائل الاتصال التعليمية وتجهيز المدارس والمناطق بالأجهزة واعداد التسهيلات اللازمة لتخزين المواد والأجهزة وتأمين وصولها للمعلم وقت الحاجة .

٣ ــ قلة الموارد المالية المخصصة لوسائل الاتصال التعليمية :

لن يستخدم المعلم وسائل الاتصال التعليمية ما لم تكن متوفرة ، وما لم يكن من السهل عليه الحصول عليها حين يريد استخدامها . وعلى الرغم من الدور الهام الذى تقوم به ادارة الوسائل التعليمية فى اعداد وسائل الاتصال التعليمية أو توفيرها هى الأجهزة وتوزيعها على المدارس والمناطق الا أن ضعف ميزانية ادارة الوسائل التعليمية يجعلها غير قادرة على توفير مواد وأجهزة وسائل الاتصال التعليمية اللازمة لكل مدرسة أو حتى لمجموعة من المدارس المتجاورة . فالملاحظ أن ما يصرف على الدارس فيما يختص بوسائل الاتصال التعليمية لا يتعدى قرشا فى السنة . وهذا مبلغ غير مناسب خاصة بالنسبة لتعليم يصبو الى أن يتصف بالعصرية . اذ تصل نسبة ما يصرف على وسائل الاتصال التعليمية بالنسبة لدارس فى الدولة العصرية الى حوالى ١٠٪ مما يصرف على البرامج التعليمية .

وعلى هذا فان على الدولة ممثلة فى وزارة التربية والتعليم أن تراجع سياستها التعليمية وأن توازن سياسة الانفاق بحيث تخصص الموارد المالية اللازمة لتوفير وسائل الاتصال التعليمية اللازمة للتعليم فى الدولة العصرية . فاذا ما زادت ميزانية ادارة الوسائل التعليمية فانها ستصبح قادرة على وضع الخطة اللازمة لتوفير الموارد والأجهزة المناسبة كما وكيفا . وتشجيع استخدامها فى المدارس . وينبغى ان نوضع هذه الخطة وتنفذ بالتعاون مع أقسام الوسائل التعليمية بالمناطق وأجهزة الاشراف الفنى والادارى بالوزارة والمناطق مع استشارة خبراء وسائل الاتصال التعليمية فيما يختص بالمعايير المناسبة لعدد الأجهزة اللازمة بكل من المدرسة والمنطقة والادارة والمواد الواجب توافرها بالمدرسة بصفة دائمة والتى يجب أن تتواجد بالمنطقة ويمكن للمعلم ان يستعيرها من المنطقة التى يتبعها . وتلك التى يجب أن تتوفر بالادارة المركزية ويمكن للمنطقة أو المدرسة أن تستعيرها . وبالنسبة للمواد فانه ينبغى أن تعد المواد فى ضوء خصائص الدارسين وارتباطها بالمنهج .

كما انه يجب أن يشجع كل من القطاع العام والقطاع الخاص على تصنيع المواد والأجهزة تحت اشراف خبراء التربية بصفة عامة ، وخبراء وسائل الاتصال التعليمية بصفة خاصة . ويجب ان تكون مشاركة الخبراء فى اعداد المواد خلال مراحل الانتاج المختلفة والا يؤجل تعاون الخبراء حتى تصبح المواد جاهزة للتوزيع . فقيام صناعة محلية للمواد والأجهزة سيساعد على سد العجز الذى نشأ عن الحد من استيراد هذه المواد والأجهزة من الخارج مما يوفر عملة صعبة تحتاج اليها الدولة النامية فى قطاعات التصنيع . وعلى تلافى عيوب الانتاج الأجنبى الذى لايتناسب فى كثير من الاحيان ــ خاصة فيما يتصل بالمواد ــ مع خصائص الدارس المصرى ولا يأخذ فى الاعتبار البيئة التى ينتمى اليها ولا المنهج الذى ستستخدم فى اطاره .

ومن المسلم به ان هذه المعوقات الثلاث تمثل مشاكل مزمنة للادارة

التعليمية بصفة عامة وانها ليست قاصرة على ميدان وسائل الاتصال التعليمية ولكن الوقت قد حان لاستخدام الأسلوب العلمى فى حل هذه المشكلات بالنسبة للأبعاد المختلفة لعملية التربية والتعليم ومن بينها الاستفادة من وسائل الاتصال التعليمية فى تحقيق تعليم أفضل وفى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع الدارسين .

٤ — عدم توفر الامكانات والخصائص الفيزيقية اللازمة لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية :

ان نظرة الى غرفة الدراسة أو الفصل تكفى لاقناع المعلم الذى يريد أن يستعين فى تدريسه بوسائل الاتصال التعليمية لأن يصرف النظر تماما عن ذلك . فالفصل مكتظ باعداد كبيرة من الدارسين تصل فى كثير من الاحيان الى الخمسين دارسا فى الفصل الواحد ومكاتب الدارسين تمتد من أول الفصل الى آخره ولا تكاد توجد مسافة بين هذه المكاتب تسمح بمرور المعلم . والمسافة بين الدارس فى الصف الأول وبين السبورة لاتزيد على نصف المتر . وهذا يجعل من المستحيل أن يحضر المعلم جهازا من أجهزة العرض الضوئى فى الفصل .

أضف الى ذلك أن الفصل غير مجهز بمعدات الاظلام التام (ستائر) أو عوازل الصوت حتى لا يشوش على الفصول الأخرى أو تشوش هى عليه ، اذا استخدم جهاز التسجيل أو جهاز الاسطوانات أو جهاز عرض الافلام الناطقة . وفى أغلب الاحيان فان التوصيلات الكهربائية غير موجودة فى الفصل .

ويترتب على ذلك أن المعلم لايستطيع استخدام أجهزة العرض الضوئية لعرض الافلام المتحركة أو الثابتة أو الشرائح أو الصور المعتمة فى الفصل . ومن ثم فانه اذا أصر على استخدام هذه المواد فانه ينتقل بالدارسين الى مكان آخر تتوفر فيه امكانات العرض الضوئى كالمسرح اذا وجد . وطبيعى أن هذه النقلة تقلل من فاعلية المعينات التعليمية . فالدارس لن ينظر الى المعينات على انها جزء متكامل مع الدرس ولكنه سينظر اليها فى اطار المكان الذى عرضت فيه وهو مكان مرتبط فى ذهنه بالترفيه وليس مكانا للاستفادة والتعلم .

وحتى لو أفلح المعلم فى تغيير اتجاه الدارسين نحو المسرح كمكان للترفيه فان وجود مكان واحد يصلح لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية فى المدرسة خاصة اذا كانت كبيرة يمكن أن يؤدى الى ايجاد مشكلات وحساسيات بين المعلمين خاصة اذا رغب أكثر من معلم فى استخدامها فى نفس الوقت .

وللتغلب على هذه العقبة فان تصميم الفصل والمدرسة يجب أن يعدل بحيث يسمح باستخدام وسائل الاتصال التعليمية بكافة انواعها تحت ظروف أفضل وعند بناء مدارس جديدة فانه ينبغى تصميم الفصول بحيث تتوفر فيها الامكانات والخصائص الفيزيقية اللازمة لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية .

٥ ـ قلة مصادر المعلومات من وسائل الاتصال التعليمية :

نادرا ما تصل الكتالوجات التى تصدرها ادارة الوسائل التعليمية الى أيدى المعلمين ، اذ تضيع فى أدراج الموجهين والنظار ورؤساء الأقسام . وتعانى المكتبة العربية من قلة الكتب والمراجع فى ميدان وسائل الاتصال التعليمية . كذلك فان الكتابة فى هذا الميدان قليلة فى الدوريات والمجلات التربوية .

والمعلم لكى يستخدم وسائل الاتصال التعليمية فانه ينبغى أن يعرف بها وأن يقدم اليه كل جديد فى الميدان وكل تجربة ناجحة أو مبتكرة . ولن يتم ذلك الا اذا قامت رابطة تجمع المتخصصين فى الميدان باصدار نشرة أو دورية أو مجلة متخصصة فى وسائل الاتصال التعليمية تعرف المعلم بالميدان وتساعد على تثقيفه فى مجالات الوسائل المختلفة .

كذلك فان من الأهمية بمكان أن تيسر للمعلم نسخ من الكتالوجات التى تصدرها ادارة الوسائل التعليمية والهيئات الأخرى المهتمة باستخدام وسائل الاتصال التعليمية .

* * *

مفهوم التربية الجنسية وأهدافها

للسيد/عبد الرحمن محمود محمد

مدير الخطة والتنظيم المدرسي — وزارة التربية والتعليم

تتناول التربية الجنسية بالضرورة ، موضوع الجنس . والجنس غريزة من الغرائز الكبرى الحاكمة ذات الأثر الكبير فى حياة الانسان وبالتالى فى حياة المجتمع البشرى كله . بل أن عالما نفسيا مثل « فرويد » عزا الى الغريزة كل مظاهر السلوك البشرى . ان الغريزة الجنسية ونمط التربية والحياة الاجتماعية التى يعيشها الفرد لها أثر كبير فى تشكيل سلوكه بل وعلى ضوئها يمكن تفسير بعض مظاهر ذلك السلوك .

ومن ثم فان الأنماط الاجتماعية والتربوية النابعة من قيم المجتمع وتقاليده تلعب دورا كبيرا فى تشكيل النظرة الى الجنس ، تلك النظرة التى تتدرج من التزمت الشديد الى الاباحية غير المحدودة .

ومن هنا كان الاهتمام بالتربية الجنسية واجبا اجتماعيا على كل من يتصدى للعمل الاجتماعى من القادة والتربويين والاجتماعيين والسياسيين . وليس ادل على أهمية ذلك الموضوع من أن الأمم المتقدمة قد بدأت فعلا — ومنذ زمن بعيد — فى ادراجه ضمن مخططاتها التعليمية والتربوية وفق وأسس علمية سليمة لتحقق المادة هدفها دون انزلاق أو انحراف .

بل ان دولة كانجلترا قررت أخيرا تدريس التربية الجنسية فى المراحل المبكرة للسلم التعليمى ايمانا منها ومن مربيها بأهمية التوعية والترشيد فى هذا المجال . وهناك فرق كبير بين المعرفة والثقافة الجنسية من ناحية والتربية الجنسية من ناحية أخرى . تماما كالفرق المائل بين الثقافة الدينية والتربية الدينية والفرق بين الثقافة الوطنية والتربية الوطنية والفرق بين الثقافة الاخلاقية والتربية الاخلاقية . الأولى فى كل منها (الجانب المعرفى) تخزين ونشوين للمعلومات ، أما الثانية (التربية) فهى صياغة للفرد — سلوكا وأداء — تجعل منه انسانا سويا روحيا ودينيا ووطنيا وأخلاقيا .

وقد تكون الثقافة رافدا من روافد التربية ولكنها ليست كل التربية التى تنبنى أساسا على الوعى والممارسة والقدرة والفعل . وقد تكون التربية

الجنسية وسيلة من وسائل الارتقاء بالوعى والسلوك الجنسى ، وقد تكون اذا أسىء ايصالها وطرحها سببا من أسباب الانحراف .

ومن هنا وجبت المعالجة المدروسة المخططة . ومظاهر الانحراف الجنسى متعددة نذكر منها على سبيل المثال :

(العقد النفسية ــ المعاكسات ــ السلوك العدوانى ــ الشذوذ ــ التطرف الدينى ــ الاستهتار ــ الأفعال اللاارادية) الى آخر تلك الظواهر المرضية التى ان أهمل علاجها مبكرا هوت بالفرد الى مزالق الاجرام .

وعلى ذلك تصبح التربية الجنسية ضرورة ملحة لتجنب الانحراف ومعالجته وهى تستهدف الى جانب ذلك ما يأتى :

١ ــ تحويل الطاقة الغريزية الجنسية البدائية الهدامة الى طاقة عاطفية وعملية ايجابية بناءة تعصم الفرد من الانحراف وتجعله انسانا سويا .

٢ ــ تغيير النظرة الى الجنس من انها هدف فى ذاتها الى انها عملية وظيفية لبقاء النوع بطريقة مشروعة منظمة وهو تغيير يتطلب جهدا خلاقا .

٣ ــ الارتقاء والتسامى بالغريزة بطريقة عملية واعية دون ماكبت أو احباط ليأخذ التعبير عنها اسلوبا راقيا مهذبا مقبولا من المجتمع ومتفقا مع أفضل تقاليده المتسمة بمعانى الفضيلة والعرف المشروع .

٤ ــ تحقيق صيغة مصالحة بين متطلبات الأديان وهى تنحو الى الجدية والأصولية التقليدية وبين الدوافع الغريزية الجنسية وهى دوافع طبيعية تلح دائما للتعبير عن نفسها لأنها الحياة .

٥ ــ تستهدف التربية الجنسية أيضا تزويد الفرد من بدء تطلعه الى الحياة وتحرك وعيه بما يجرى حوله الى ذروة الطاقة الغريزية والحاحها ــ تزويده بالمعرفة الحقيقية للعمليات التى تتداعى منذ تخلق الكائن الحى نباتا أو حيوانا أو انسانا حتى يرى النور بقصد ــ لامجرد التعريف بها ولكن لتنمية روح الايمان بقدره الخالق واستزراع الاحساس والفهم بأن العملية التى تؤدى الى الخلق هى واحدة من عمليات كثيرة ارادها الله وبعثها على الأرض لأهداف سامية لا ينبغى للانسان أن يدنسها أو يحرفها .

٦ ــ التربية الجنسية الصحيحة تستهدف تمجيد وتقديس بعض المعانى والقيم التى بدأت تتخلخل وتنهار أمام التيارات الحديثة والدخيلة النابعة من الانحلال والمفتقرة الى المثل ومن امثلة ذلك : « معانى الأمومة والطفولة والعلاقات الأسرية الشريفة » .

٧ ـــ تحسين وترقيـــة العلاقة بين الجنسين ليحـــل روح الوئام والتفاهم والزمالة محل الملاحقة والمعاكسة والتصيد وتنقية نظرة كل طرف الى الآخر من شائبة العداء المتفجر من الحرمان وتحويلها الى نظرة تعاطف وتواد وانسجام .

٨ ـــ تثبيت القيم الروحية والدينية من خلال الدراسة العلمية للجنس وبروز قدرة الخالق الذى خلق كل شىء وسواه وجعل له وظيفة ودورا .

٩ ـــ كذلك من أهداف التربية الجنسية محاولة تخفيف حدة الفهم الجنسى وكبح جماحه وتهذيب أسلوب التعبير عنه والتنفيس عن كبته ، ذلك أن الفهم الجنسى يشل تفكير الانسان ويحد من ايجابيته البناءة الا فيما هو شر وانحراف ويحصر فكره ونشاطه وابداعه ، فى مجرى واحد هو السعى الدائب والتنفيس الهابط والاشباع الغريزى والعادات السيئة الى الحد الذى تصبح العملية الجنسية بالنسبة لهذا الفرد كالمـــاء المالح كلما زاد منه شرابا ازداد عطشا .

١٠ـــ تنمية روح الاخـــاء العالمى ذلك أن الشعوب مهما اختلفت طبائعهـــا وانماطها الحضارية والاجتماعية تجتمع على شىء واحد هو الجنس ، والتربية الجنسية الصحيحـــة تؤدى الى الارتقاء بالفكر والوجـــدان الانسانى ومن ثم ينتقل هذا الاحساس بالاصلاح الى مواقع أخرى يعانى منها المجتمع الدولى مثل التمييز العنصرى والجنس .. الخ .

١١ـــ كما تهدف التربية الجنسية الى دعم التربية الخلقية والاجتماعية كرافد من روافدهما فليس من شـــك أن ما نلحظه من انحرافات سلوكية للشباب كمظاهر استهتاره فى المحافل وللمجتمعات ووسط التجمعات وداخل القاعات باطلاق الألفاظ النابية ومستهجن النكات والحركات انما تنبع كلها من وعاء جنس غير مصقول يوجهها ويغذيها ، وتنقية محتوى الوعاء سينقى بالضرورة ما ينضح به .

١٢ـــ الاسهام فى القضـــاء على البدع الجديدة والدخيلة أمثـــال : (الهيبية والوجودية والبيتلية) الى آخر تلك الأشكال التى يغذيها القصـــور فى التربية الجنسية بل أن ظهور ، ما يسمى بالجنس الثالث من الشباب بجنسيه انما هى ظاهرة تجسدها الطبيعة توازنا بين الجنسين نتيجة حتمية لمشاعر الرفض والتمرد وضمور الوازع الدينى والروحى .

١٣ـــ تستهدف التربية الجنسية تمهيد أذهان الشباب المقبل على المراهقة للتغييرات الجنسية والبيولوجية والفسيولوجية والسيكولوجيـــة التى تطرأ على أجسامهم ونفسياتهم ووجدانهم وعواطفهم حتى تجنبهم مخاطر المفاجأة أو سوء المواجهة التى تسبب له صدمات وأزمات .

١٤ـــ ثم تستهدف التربية الجنسية تحقيق السعادة الزوجية باعداد الشباب للحياة المستقبلة ذهنيا وفكريا ووظيفيا من خلال الثقافة الجنسية السليمة وتوعية الشباب بدور كل منهم فى عملية بقاء النوع وحفظ الجنس ثم توفير عوامل المناخ الصحىَ الملائم لتحقيق المتعة السليمة فى غير ما أفراط أو تفريط .

١٥ـــ السمو بالشهوات الى ما فوق المستوى الجسمانى والبيولوجى بالصقل ووضع المعايير الاخلاقية للذوق السليم وقيم الحق والخير والجمال .

ذلك فى تصورنا مفهوم التربية الجنسية وتلك أهدافها ، فما السبيل الى النهوض بها والعناية بأمرها وصولا الى تلك الأهداف .

* * *

(التربية الجنسية وأسلوب معالجتها)

أولا ــ موضوعات الدراسة فى المدارس :

من خلال مادة على النفس أو مقرر خاص يتناول :

١ ـــ اعلاء الغريزة . ٢ ـــ ابدال الغريزة .

٣ ـــ موضوعات مثل : « أدب الحب ــ أدب الغزل ــ شهر العسل ــ الأمومة ــ الأبوه ــ البنوه ــ الخطوبة ــ التلقيح الصناعى ــ الدورة الشهرية ومشكلاتها وانقطاعها ــ وظائف الأعضاء ــ التشريح ــ النوع وبقاؤه ــ التناسل ــ عقدة أديب ــ العقد النفسية المشكلات الجنسية ــ تنظيم الأسرة ــ الشذوذ الجنسى ــ العادة السرية ــ الاجهاض ــ العادات والتقاليد ــ الزواج ــ الطلاق ــ الميراث ــ العدة ــ النفقة ــ حقوق وواجبات كل من الزوجين ــ حكمة الشريعة » .

ثانيا ــ الدارسون :

يمكن دراسة التربية الجنسية فى جميع مراحل التعليم على أن تتناول كل مرحلة المعلومات التى تتفق ومستوى نضجها ووعيها . ويمكن مثلا البدء فى المرحلة الابتدائية بحياة التكاثر فى محيط النبات ثم الحيوان وهكذا تنمو المعلومات والخبرات بنمو الطلاب حتى المرحلة الثانوية وما فى مستواها .

ثالثا — من يقوم بتدريس المادة :

بسبب حساسية الموضوع ودقته نقترح بأن يقوم بالتدريس :

١ — خبراء علم النفس

٢ — خبراء فى التحليل النفسى

٣ — المعلمون ذوو الاستعداد على أن يدربوا قبل ذلك .

٤ — مختصون من كليات الطب فيما يخصهم .

٥ — مختصون من كليات التربية فيما يخصهم .

رابعا — دور الأجهزة المختلفة لدعم التربية الجنسية :

(أ) فى المـــدارس :

* العناية بالنشاط المدرسى — الى جانب الدراسة المقننة — لامتصاص النشاط الفائض عند الشباب وكذلك الاهتمام بالهوايات ومشروعات الخدمة العامة لاستثمار الطاقة وتحويلها الى ما يعود بالنفع على الفرد والجماعـــة .
* تنظيم سيارات دورية للمتحف الصحى لدراســـة الأمراض السرية ووسائل المحافظة على الصحة .
* تنظيم ندوات تتناول هذه الموضوعات الى جانب موضوعات عامة مثل الاختلاط — الحرية — العلاقة بين الجنسين .
* توفير المجالات الاجتماعية المشتركة وفرص الاختلاط الصحى المنظم تحت اشراف واع موجه .

(ب) على مستوى المنطقة أو الادارة التعليمية :

* عقد ندوات عامة للآباء والأمهات يحاضر فيها مع المناقشة المختصون فى الموضوعات السابق ذكرها الى جانب أساليب التربية القومية : التوفيق بين التيارات العصريـــة والتقاليد الصالحـــة — معاملة الأبنـــاء (بنين وبنات) — مراحل النمو وخصـــائص كل مرحلة وقوانينها ومتطلباتها ومواجهاتها ... الخ .
* انشاء مراكز التوجيه المهنى والارشاد النفسى .

(جـ) على مستوى الوزارة :

* تدبير المال اللازم لتمويل تلك الانشطة .
* تطعيم المناهج بما يحقق تربية جنسية سليمة .

* استدعاء خبراء وايفاد مبعوثين فى هذه المجالات .
* مطالبة المدارس بأن تكون بيئات تربوية صالحة تضج بالنشاط وتتجمل بالقدوة . مع متابعة ذلك .
* تنظيم حلقات التدريب لاعداد كادرات صالحة لمعالجة هذا الموضوع .

وبعــد :

فلقد أخذ مجتمعنا بنظام الاختلاط بين الجنسين ســواء كان فى ذلك باختياره أو مغلوبا على أمره بفعل الانتشـار الحضـارى وتأثير الذيارات الوافدة . حقيقة ماثلة نراها فى مراحل التعليم العام باستثناء المرحلة الثانوية وحتى تلك المرحلة فرضت عليها الظروف ممارسة التجربة فى مدارس اللغات ومعظم مدارس الاقاليم والمناطق النائيــة . نراها كذلك فى الجامعة والتعليم العالى نراها فى المكاتب الحكومية والمؤسسات . نراها فى الأندية والملاهى وشواطىء البحر . نراها فى العــلاقات الاجتماعيــة بين الأسر . نراها فى البعثات والارساليات .

اذن هى حقيقة حية نعيشها وتزيدها الأيام انتشارا وتطويرا . وهى بحجمها المتعاظم تؤثر فى المجتمــع وتتأثر بموقف المجتمــع منها . وبات على المسئولين والاجتماعيين والمعنيين أن يضعوا فى اعتبارهم وهم يخططون فى أى مجال من مجالات العمل الوطنى أو السياسى أو الاجتماعى أو الاقتصادى — هذا الواقع الذى فرض نفسه بحيث يصبح تجاهله كمن يبنى على الأوهــام أو الرمال . من هنا برزت الحاجة الى مزيد من تفهم كل جنس للجنس الآخر والتعرف على خصائصــه واحتياجاتــه لتحقيق التكيف والتلاؤم والتــكامل الاجتماعى المنشود . وليس كالتربية الجنسية سبيل الى تحقيق كل ذلك .

* * *

نحو تعليم أفضل
(قول على قول واقتراح باقتراح وخبز وبقلاوة معا)

عبد الرحمن محمد أحمد هليل
وكيل العقاد الثانوية العسكرية

نشرت جريدة الأخبار الصادرة فى ٧٤/٧/١٠ فى معرض استعراض ما دار فى جلسة المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ما يلى :

تحدث الدكتور محمد محمود رضوان عن مشاكل كليات ومعاهد التربية واعداد المعلمين وطالب بضرورة مراجعة المناهج واللوائح التى تتبع فى هذه الكليات واقتراح سيادته دراسة نظام تبعية كليات التربية الى وزارة التربية والتعليم .

ومن قبل ذلك بيوم واحد ، نشر الآهرام مقالا لسيادته حول تدريس اللغة الانجليزية فى المدرسة الابتدائية واختار له عنوانا يقول : السؤال هو : الخبز اولا أم البقلاوة ؟ .

* * *

ولما كان الحديث والاقتراح والمقال ، ينبع من يقينه الكامل بحقه فى حرية التعبير ، تلك الحرية التى وصفها فى مقال له بالرائد المفتخر تحت عنوان : الذين يحرفون الكلم عن مواضعه فى ١٥ مايو ١٩٧٢ :

بأنها الزاد الأصيل للمعلمين ، واذا فقدوا هذا الزاد ، فقدوا أعز ما يملكون وعجزوا عن أداء رسالتهم فى تخريج مواطن حر .

أقول : فان من حقى كمعلم فى الميدان ، وكصاحب رأى سابق فى مستويات خريجى دور المعلمين والمعلمات ، اخضاع الحديث والاقتراح والمقال لدراسة مركزة وصريحة باعتبار أن الحصيلة لن تكون — حتى مع الخلاف فى الرأى — الا فى صالح العملية التربوية التعليمية ، التى تتمثل من خلال اهتمامات السيد رئيس الجمهورية ، والسيد الدكتور محمد عبد القادر حاتم مساعده لشئون المجالس المختصة وجميع الغيورين المخلصين ، أمل الأمة ورجائها .

أولا — بالنسبة للحديث :

١ — مطالبة سيادته بضرورة مراجعة المناهج واللوائح التى تتبع فى كليات ومعاهد التربية واعداد المعلمين أمر بدهى ، بل يصح القول ، بأن هذه المراجعة دوريا ، ضوء أمن وأمان ، لأنها تمثل دوما المقياس الحقيقى للجهود المبذولة ، فى محاولة تطبيقية علمية ، للتعرف على حجم المواكبة بين الوسيلة والهدف .

٢ — يلتقى هذا المطلب ، مع مطلب لنا ورد فى مذكرة مستفيضة عن مشكلات التربية والتعليم فى ٧٢/٥/٢٥ وكانت تمثل استجابة منى لنداء للسيد الأستاذ على عبد الرازق وزير التربية والتعليم نشره فى الصحف، مطالبا كل ذى رأى بالمشاركة فى تحديد المشكلات واقتراح الحلول ويومها ذعر كبار وصغار ، لأننى قلت فيها عند حديثى عن دور المعلمين والمعلمات والتى تمثل الرافد الأهم فى تزويد المدرسة الابتدائية بمدرسيها ، ان مستوى خريجى هذه الدور المنحل ، يحتاج الى سرعة مراجعة مناهجها الحالية ، وموازنتها بالمناهج القديمة ذات المستوى الأفضل ، وتطورها بما يحقق الهدف منها ، وفتح آفاق الحوافز أمام طلابها وخريجيها والعاملين فيها ، بما يعطى فى النهايه قدرة أصيلة على تخريج المدرس الكفء الذى يتصدى لتربية الناشئة وتعليمها .

٣ — لكم كنا نأمل أن تعرض مع المطلب الذى طرحه الأستاذ الدكتور ، ثمار مراجعته المناهج فى دور المعلمين والمعلمات بالتربية والتعليم ، والتى تخضع وظيفيا لاشراف سيادته وحتى يأتى الموقف منسجما مع واقع يعايشه ، ويمارس فيه فعلا بدء اصلاح جاد .... (راجع مقالين نشرا لنا فى الرائد عن مشكلات التعليم الابتدائى بعد أن ظلا حبيسين نصف عام أولهما بعنوان : أوضاع التعليم الابتدائى فى مارس ٧١ وثانيهما بعنوان عشرون مشكلة وعشرون حلا فى ١٥ يناير ١٩٧٢) .

ثانيا — بالنسبة للاقتراح بدراسة تبعية كليات التربية الى وزارة التربية والتعليم :

(أ) هل دوافعه مجرد رغبة فى مزيد رعية وتبعية ، وبلا جهد مواكب فى المتابعة والتقويم ؟

(ب) أم الرغبة الصادقة فى اخضاع هذه الروافد لسياسات معينة ، تنمى طاقات الخريجين وترتفع بمستويات عطائهم فى المدارس ودور العلم ، وعلى اختلاف نوعياتها وتبعياتها ؟

١ — فى تصورى ان التساؤل الأول غير وارد بأى حال ، والا كنا كمن

يطحن الهواء فى الهواء أو كمن حمل « خروفا » فناء به ، فلما عيب عليه العجز ، طالب بحمل « جمل أو فيل معه » .

٢ — لما كان التساؤل الأخير هو الممكن تصوره خلفية للاقتراح ، فان الأمر لايستدعى أبدا سحب تبعية أو مزيد هيمنة ، أو جديد سلطة ، والا لكان على وزارة الزراعة أن تطالب بتبعية كليات الطب البيطرى والزراعة والمعاهد العالية الزراعيـة لها ، ولكان على وزارة التجارة مثلا أن تطالب بتبعية كليات التجـارة والمعاهد التجـارية العالية لها — ثم أخيرا وعلى هدى من هـذا القياس الخاطىء — لكان على التربيـة والتعليم أن تطالب بتبعية الجامعات والمعاهد العالية لها ! !

٣ — ان مجرد وضـع وصياغة أطر للمستويات المطلوبة فى الخريج الذى يعمل فى التربيـة والتعليم أو فى غيرها والحرص على تزويد هـذا الخريج دوريا وبانتظام بالجديد فى تخصصـه ، فضـلا عن متابعته ميدانيا وبمقاييس عادلة وحديثه ، كل ذلك يصقل التجارب ، ويساعد على تحقيق الأهداف وبلا استغلاء أو وساوس ، أو مزايدة ، مفتعلة على التربية وفلسفتها .

٤ — ان صياغة هذه الأطر ، والبحث الجديد فى مقاييس التقويم الراشد ؛ والتفكير فى الأسلوب الأمثل لتجديد الخبرة وتنميتها والارتقاء بها ، كل ذلك يجب أن يكون الشغل الشاغل للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى ، ولجانه الفنية المنبثقة ، الى جانب لجان واهتمامات ودراسات الأجهزة المتخصصة والمسئولة أساسا فى التربيـة والتعليم ومجلس الشعب والتنظيم السياسى ونقابة المعلمين .

٥ — فليكن الاقتراح البديل والشجاع ، بتبعية دور المعلمين والمعلمات الى الجامعة والمعاهد العالية توحيدا للمنبع ، وقضاء على ظاهرة الشتات فى المؤهـلات ودور التخرج وارتقـاء بالمستوى ، واحقاقا للحق ، ورغبة فى الكمال .

ثالثا — بالنسبة لمقال تدريس اللغة الأجنبية فى المدرسـة الابتدائية أو الخبز أولا أم البقلاوة ؟ :

أولا — نضع أمام القارىء هذه العبارات الواردة فى المقال ، حتى نتابع خطوات الحكم له أو عليه موضوعيا :

١ — لايستطيع احد أن يمارى فى أن التبكير بدراسة لغة أجنبية منذ الطفولة الأولى وسيلة مضمونة للارتفاع بالمستوى التحصيلى فى هذه اللغة .

٢ — أول ما يسوقه أصحاب هذا الاتجاه الذىيبدو براقا للوهلة الأولى (يقصد دعاة تدريس اللغة الأجنبية بالابتدائى) هو قدرة الطفل الصغير على

تعلم اللغة الأجنبية والنظرية صحيحة ما فى ذلك ريب ، والطفل فى سنواته الأولى أقدر على التمكن من عادات اللغـــة والسيطرة على مهاراتهـــا .

٣ — اذا كنا اليوم نشكو مر الشكوى من هبوط مستوى اللغة العربيـــة فى مدارسنا عامة وبين تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة فكيف يكون الحال حينما يضاف الى هـــذا العبء جديد ، وعلى حساب أية مادة فى الخطة يكون تدريس هذه المادة ؟

٤ — كيف السبيل الى توفير نحو ١٥ الف مدرس لغات فى مدارسنا الابتدائية التى يقع معظمها فى الريف . ؟

٥ — ان أكبر عجز تواجهه مدارسنا فى هيئات التدريس هو العجز فى مدرسى اللغة الايجليزية والرياضـــيات (والأصـــح انه فى اللغـــة العربية ثم الرياضيات ثم المواد العلمية ثم اللغات الأجنبية) .

٦ — ان أعلى نسب الرســـوب فى الشهادتين الاعدادية والثانوية العامة ، هى فى اللغاب الأجنبية وبديهى أنها ستكون أعلى فى الشهادة الابتدائية (للامانة وحدها .. أعلى النسب فى الرياضـــيات ثم المواد العلميـــة ثم اللغات الأجنبية) .

٧ — كان من نص القرار الذى اتخذه المؤتمر الذى انعقد فى روما عام ١٩٣٠ لمناقشة مشكلة تدريس اللغات الأوروبية فى المدارس الافريقية .

ان التعليم فى خلال السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية ينبغى أن يكون مقصورا على اللغة القومية وحدها .

ثانيا — واضح من هذه الفقرات الواردة فى المقال :

١ — أن صاحبه لا يمارى فى أن التبكير بدراسة اللغة الأجنبية منذ الطفولة وسيلة مضمونة للارتفاع بالمستوى التحصيلى فيها ... وهذا جميل .

٢ — وان دراسات سيادته العميقة والأصيلة قد أكدت قدرة الطفل على التمكن من عادات اللغة بل ومن السيطرة على مهاراتها فى سنواته الأولى ... وهذا رائع ..

٣ — وان قرار المؤتمر الذى مضى عليه نصف قرن تقريبا صريح فى جواز تعليم اللغة بعد السنوات الثلاث الأولى والتى يجب التركيز فيها على اللغة القومية وحدها ، ودعونا الآن نتساءل : كيف يطالب سيادته

بعد هذا كله بالوقوف فى وجه التجريب وبعد حديثه الدينى صباح ٧/١٩ الذى يقرر فيه أن التربية الاسلامية نعتمد عليه !!!

ثالثا — المخاوف التى أبداها سيادته على اللغة القومية والارتباط الوطنى والعجز فى مدرسى المواد الأجنبية كلها مردود عليها بما يلى :

١ — لقد كان سيادته مستشارا للغة العربية وقبل توليه مسئولية العمل بالابتدائى ، فهل كانت رؤياه واضحة يومها للتردى الحالى فى اللغة العربية بمدارسنا عامة والابتدائى خاصة ، وبم احتاط لذلك مسبقا ؟

٢ — ان جميع خبراء التربية فى مصر ، بل ان الرعيل الأول لرجالها العمالقة تعلموا اللغة الآجنبية فى السنوات الأولى لتعليمهم والحمد لله لم يطعن أحدهم فى لسانه أو وطنيته أو فكره فضلا عن أن المنطق الواعى يقرر بان الخيانة أو الانحراف لا صلة لهما بتعلم لغة فى المرحلة الأولى أو غيرها .

٣ — ان الخائن بحكم تركيبه الاخلاقى والاجتماعى وان الدعى دعى ، حتى اذا كان ممن يتشدقون باللغة او بآيات كتاب الله أو أحاديث رسوله المصطفى .

٤ — ان توفير ١٥ الف معلم للغات فى المرحلة الأولى ، بعد نجاح التجربة وعلى مهل ، ليست مسئولية فرد بل هى مسئولية الدولة وفى حينها ، على أن مواجهة الاحتيال الحالى فى الحصول على عقود عمل وهمية لزوجات المعلمين ، ثم التصريح لهؤلاء الرجال الأزواج وبالتالى باجازات بدون مرتب بدعوى « المحرم أو المرافق » بات ضرورة وطنية واخلاقية عاجلة فضلا عن أن حسم هذا الداء الذى استشرى ربما يوفر كثيرين لسد العجز الواقعى فى هيئات التدريس .

٥ — ان التجارب لاتخيف ولولاها لما تم العبور العظيم وان الانغلاق وراء محاذير مرتعشة تحاول فرض وصاية يعنى قتل الابتكار وخنق التجديد فى كل مجالات الحياة .

والخلاصة :

اننا مع دعاة التجريب بل من غلاته ، لأنه الحياة المتجددة التى تعايش التطور وتواكب الاصلاح والانفتاح .

فلنترك للتجريب فرصته وبلا عقد أو مخاوف أو تشكيك ، خاصة وانه فى نطاق لم يتسع بعد مداه ، وفضلا عن أن تدريس اللغة الأجنبية فى

المدرسة الابتدائيــة ، انما كان توجيها من الســيد الرئيس البطل ، وبعد دراسات السادة مستشاريه ، الذين يفكرون بمشاعر العبور واجتياح خط بارليف والتحليق مع العصر وبعيدا عن عام ١٩٣٠ الذى انعقد فيه مؤتمر روما والذى أصبحت قراراته باهتة اللون وبعد مرور حوالى نصف قرن عليها ، وما جد فى الحياة من تكنولوجيا ووصول الى القمر .

وحسبنا ما مضى ولنسرع فى خطانا بقلوب مفعمة بالأمل فى الحاضر والمستقبل ، بغية تعويض سنوات التخلف التعليمى وبخاصة فى أم المراحل : الابتدائية وبموضوعية تؤمن بحق هذا الشعب الصامد العابر الواعى فى الخبز والبقلاوة معا ، والله الموفق ...

* * *

الانجليزية تزاحم العربية في مدارسنا الابتدائية

للسيد/أحمد عزت عثمان صالح
وكيل دار المعلمات بأسيوط

ليس مستغربا ان تعمل سلطات الاحتلال البريطانى بمصر على مناهضة الروح القومية ومحاربة اللغة العربية ومضاربتها باللغة الانجليزية كمزاحم خطير لها بل وجعل الانجليزية اللغة الأساسية فى التعليم وتشجيع النشء على تعلمها .

وليس مستغربا أن يؤيد يعقوب ارتين — الارمنى الأصل — تعليم المصريين بلغة أجنبية فى مدارسنا الابتدائية فقد كان للاستعمار انصاره واعوانه .

وليس مستغربا أن يظل دنلوب فى وزارة المعارف بمصر حتى ١٩٣٠ يعمل على تغريب التعليم وتنفيذ تلك السياسة التعليمية الاستعمارية حتى ضعف التلاميذ فى اللغة العربية وكرهوها حيث يقول حافظ عفيفى فى كتابه على هامش السياسة ١٩٣٨ (ص ٧٢) « الواقع أن درس اللغة العربية فى المدارس ابتدائية كانت أو ثانوية هو ابغض الدروس الى نفوس الطلبة وان مقدار تحصيلهم من هذه المادة الأساسية بالنسبة لما يحصلونه من المواد الأخرى ضئيل وغير كاف تشهد بذلك جميع الامتحانات العامة » .

وكان طبيعيا أن يحارب رجال الفكر الوطنيون فى مصر اتجاه تعليم اللغة الانجليزية بالتعليم الابتدائى فهذا أحمد شفيق باشا يكتب تقريرا فى ١٠ مايو ١٨٩٣ يطالب فيه بضرورة « جعل التعليم باللغة العربية حتى يسهل على التلاميذ معرفة العلوم ونجاحهم فيها » وناضل سعد زغلول وهو ناظر للمعارف من أجل اعتبار اللغة العربية هى لغة التدريس بالمدارس .

وكان طبيعيا أن يقوم المخلصون من خبراء التعليم الأجانب الذين استقدمناهم للاسترشاد بخبراتهم بالتحذير من مزاحمة الانجليزية للغة العربية . فهذا (دوريك) مفتش المدارس السويسرى أيام الخديوى اسماعيل يدق ناقوس الخطر من عهد سابق للاحتلال وانه لا يميل الى نوع التعليم والتربية الذى تأخذ به المدارس الأجنبية تلاميذها فى مصر .

وفى تقرير للمسترمان رفعه الى وزير المعارف فى الثلاثينات (ص٥٩ — ٦٠)

جاء قوله أن تعليم لغة أجنبية بالمرحلة الابتدائية انما يمثل « معضلة اساسية في سبيل التعليم فى مصر اذ أن اللغة الشائعة التى يتحادث بها المصرى فى الوقت الحاضر هى اللغة العربية العامية التى لاتوجد الا فى الكلام . أما لغة القراءة والكتابة فهى العربية الفصحى أو ما يقرب منها بقدر المستطاع ولهذا فان الطفل المصرى عندما يبدأ دراسته بالمدرسة لايتعلم فقط كالطفل الأوربى طرق كتابة كلامه المعتاد وقراءته وانما يتعلم لغة أخرى شديدة الصعوبة تختلف عن لغته المألوفة اختلافا كبيرا ويتعلم فى الوقت نفسه طرق كتابتها وقراءتها » ثم يستطرد المسترمان قائلا « هناك شك فى صواب تكليف التلميذ أن يدرس فى وقت واحد لغتين صعبتين تختلف طبيعة احداهما عن طبيعة الأخرى اختلافا بينا » .

هل نسينا ان الوزارة قد سمحت لتلميذ المدرسة الابتدائية فى القانون رقم ١ لسنة ١٩٤٩ (المادة ١٧) انه « يجوز أن يستعاض عن امتحان اللغة الأجنبية بامتحان اضافى فى اللغة العربية » .

اذا كانت تلك لمحة سريعة من تاريخ التربية عن محاربة الاتجاه الخطير فى مزاحمة الانجليزية للغة العربية فى مدارسنا الابتدائية ، واذا كانت أبحاث علم النفس تؤكد صعوبة دراسة لغتين فى وقت واحد لتلميذ السادسة وما بعدها بالمدرسة الابتدائية فانه ينضح الى اى حد نخاطر هذه الأيام بالانجاه الى تدريس لغة اجنبية فى المرحلة الابتدائية ... أما كان الاجدى زيادة التركيز فى العناية بتدريس اللغة العربية والدين فى وقت ارتفعت فيه الأصوات تشكو من التأخر الدارسى وضعف مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية فى القراءة والكتابة .

واذا كان قد سبق لنا فى مصر ان جاربنا تجربة استعمارية مريرة سابقة وتغلبنا عليها ... فحرام ان نجعل من أبنائنا وفلذات اكبادنا حقلا لتجارب جديدة غير مؤكدة النتائج .

* * *

ملخص رسالة ماجستير

دراسة تجريبية لمدى فاعلية التعليم المبرمج في تدريس العلوم

للصف الثاني بالمرحلة الاعدادية

دكتور ابراهيم بسيوني عميره — أستاذ مساعد طرق تدريس العلوم — كلية التربية — جامعة أسيوط

محمد رضا البغدادي — مدرس مساعد طرق تدريس العلوم — كلية التربية — جامعة أسيوط

مقدمة :

بدأ الاهتمام الفعلي بالتعليم « البرنامجي » في الخمسينات ، على أثر محاضرة القاها عالم النفس الأمريكي ، سكينر B. F. Skinner » عام ١٩٥٤ في أحد مؤتمرات علم النفس بجامعة هارفارد ، بعنوان « علم التعلم وفن التدريس The Science of Learning and The Art Teaching) حيث ابتكر طريقة للتعلم الذاتي تعتمد على التفاعل المتصل والمباشر ، بين التلميذ المتعلم والمادة التعليمية ، ولقد اطلق « سكينر » على هذه الطريقه اسم « التعليم البرنامجي Programmed Instruction

وعلى الرغم من أن التعليم البرنامجي دخل ميدان التجريب في جمهورية مصر العربية ، وخاصة في مجال التربية والتعليم ، الا أن هناك حاجة الى مزيد من التجريب في هذا الميدان ، ومقارنته بالطرق المعتادة في تدريس العلوم، في بيئة الصعيد ؛ حيث لم تحظ هذه البيئة ببحوث في هذا الميدان .

الهدف من البحث : يهدف البحث الى :

١ — تقرير ما اذا كان استخدام طريقة التعليم البرنامجي في تدريس العلوم للصف الثاني الاعدادي يفضل استخدام الطريقة المعتادة في التدريس لهم .

٢ — تقرير ما اذا كان استخدام طريقة التعليم البرنامجي مع البنات يفضل استخدامها مع البنين أي أن الباحثان يحاولان الاجابة عن السؤالين الآتيين :

١ ــ هل هنــاك فرق بين تحصيل التلاميذ الذين يدرسون بالطريقة المعتادة والذين يدرسون بطريقة البرنامج ؟

٢ ــ هل هنــاك فرق بين تحصــيل التلاميذ والتلميــذات الذين يدرسون بطريقة البرنامج ؟

فروض البحث :

على ضــوء نتائج البحوث السابقة التى اجريت فى مجــال استخدام وقياس فاعلية التعليم باستخدام التعليم البرنامجى ، وضع الباحثان الفرضين الآتيين :

١ ــ هناك فرق ذو دلالة احصائية بين تحصــيل التلاميذ الذين يدرسون بطريقة التعليم البرنامجى وتحصيل التلاميذ الذين يدرسون بالطريقة المعتادة ، وهذا الفرق فى صالح المجموعة الأولى (أى التى تدرس بالطريقة البرنامجية) .

٢ ــ التلميذات اكثر تحصيلا فى العلوم من التلاميذ باستخدام طريقة التعليم البرنامجى .

عينة البحث :

تألفت العينة المأخوذ عنها نتائج البحث من ٧١٥ (سبعمائة وخمسة عشر تلميذا وتلميذة) من بين تلاميذ الصف الثانى الاعدادى بأربعة مدارس اعدادية ببندر أسيوط ، ثنتان للبنين وثنتان للبنات .

ولم يتبين بين تلاميذ كل مدرسة وأخرى فروق لها دلالة احصائية على مستوى ٠٥ر. فى كل من : متوسطات الأعمار بالشهور ، متوسطات درجات التحصيل فى الاختبار النهائى لمــادة العلوم فى العام الدراسى ١٩٧٢/١٩٧٣ ومتوسطات الدرجات فى اختبار الذكاء المصور لاحمد زكى صالح .

وقسمه العينة الى مجموعتين ، لاتوجد بينهما فروق لها دلالة احصائية على مستوى ٠٥ر. فى كل من الشروط السابق ذكرهما والمجموعتين هما :

١ ــ المجموعة التجريبية :

تألفت المجموعة التجريبية (التى درست بالطريقة البرنامجيــة) من ٣٤٨ تلميذا وتلميذه ، من احد عشر فصلا من فصول الصف الثانى الاعدادى بمدرستى الجمعية الخيرية الاعدادية بنين بأسيوط وأسيوط الاعدادية للبنات .

٢ — المجموعة الضابطة :

تألف المجموعة الضابطة (التى درست بالطريقة المعتادة) من ٣٦٧ تلميذا وتلميذه ، من اثنى عشر فصلا من فصول الصف الثانى الاعدادى بمدرستى أسيوط الاعدادية للبنين ، والنهضة الاعدادية للبنات .

أدوات البحث :

أولا — البرامج :

أعد الباحث الثانى أربعة برامج خطية فى موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالانسان » وهى : ديدان البلهارسيا ، الدودة الشريطية ، ديدان الاسكارس ، ديدان الانكلستوما المقرر دراستها على تلاميذ الصف الثانى الاعدادى للعام الدراسى ١٩٧٤/٧٣ ، هذه البرامج عرضت فى أربعة كتيبات مبرمجة مطبوعة بالطريقة العمودية ، روعى فيها الخطوات العلمية اللازمة لعملية البرمجة وقد تبين عند تقويمها داخليا ان نسبة تتراوح ٩٢٪ ٩٦٪ من التلاميذ الذين جربت عليهم البرامج لتقويمها داخليا اجابوا على نسبة تتراوح بين ٩٢٪ — ٩٦٪ من الاطارات اجابات صحيحة ، وعلى ذلك امكن اعتبار هذه البرامج صالحة للتقويم الخارجى .

ثانيا — الاختبارات التحصيلية :

١ — الاختبار التحصيلى القبلى (المبدئى) :

الذى يهدف الى قياس ما لدى تلاميذ العينة من معلومات وخبرات سابقة فى موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالانسان » ، وقد تألف هذا الاختبار من ثلاث فقرات من نوع المزاوجة ، التكملة والتعرف على الرسوم والأشكال ويحوى عشرين سؤالا تغطى تقريبا كل جوانب هذه الموضوعات .

٢ — الاختبارات التحصيلية البعدية (المباشرة) :

وتهدف هذه الاختبارات الى قياس تحصيل تلاميذ العينة لمعلومات موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالانسان » ، وذلك بعد دراسة كل درس مباشرة سواء بالطريقة البرنامجية أو بالطريقة المعتادة فى التدريس . وقد تألف كل اختبار من هذه الاختبارات الأربعة من أربع فقرات ، وهى من نوع الصواب والخطأ ، المزاوجة ، التكملة ، والتعرف على الرسوم والأشكال ، ويحوى كل منها عشرين سؤالا .

وتم حساب ثبات كل اختبار على أساس شطره الى نصفين (نصفه للأسئلة الفردية ، وآخر للأسئلة الزوجية) وذلك باستخدام كل من معادلة

« رولون » و « جتمان » ؛ كما عرضت هـذه الاختبـارات علي سبعة من المحـكمين والخبـراء فى مجـال التربيـة والتعليم ، كمـا حسـب معامل السهولة والصعوبة والتباين لكل سؤال فى كل اختبار من الاختبارات الأربعة ، وبناء على ذلك يمكن القول بأن الاختبارات فى صورتها النهائية التى استخدمت فى تجربة البحث على درجة عالية نسبيا من الثبات ، ودرجة طيبة من الصدق .

٣ ـ الاختبارات التحصيلية المؤجلة (المرجاة) :

هذه الاختبارات هى نفس الاختبارات التحصيلية البعدية ، والهدف من اعادة تطبيقها قياس :

(أ) درجة نسيان التلاميـذ أفراد العينـة جميعـا لمعلومات دروس موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالانسان » ، وذلك بعد ثلاثة أسابيع من دراسة كل درس على حده ، وقد تم تطبيق هذه الاختبارات فجأة أى دون علم مسبق للتلاميذ .

(ب) درجة تذكر التلاميذ أفراد العينة جميعا لمعلومات هذه الدروس بعد واحد وثلاثين يوما من دراستهم لكل درس على حده ، وقد تم تطبيق هذه الاختبارات بعلم من التلاميذ للاستعداد لها .

اجراء تجربة البحث :

اجريت تجربة البحث فى الفترة من السبت ١٩٧٣/١٢/١٥ الى الأحـد ١٩٧٤/١/٢٧ . طبقا للتصميم التجريبى للبحث على أسـاس أن الفصـل الدراسى الواحد يحتاج الى تسع حصص .

نتائج البحث وتفسيرها :

١ ـ تبين من تطبيق الاختبار التحصيلى الموضوعى القبلى أن المتوسطات الحسابية للدرجات اقل من ١ر. درجة من نهاية عظمى عشرين درجة ، وكان الفرق بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة والتجريبيـة غير ذى دلالة احصائية على مستوى ٠٥ر. (حيث «ت» = ٠٩ر.) . وبناء على ذلك يمكن القول بأن معلومات وخبرات تلاميذ التجربة فى هذه الموضوعات ضحلة .

٢ ـ (أ) قورنت متوسطات درجات الاختبارات التحصيلية الموضوعية البعدية لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة فكان الفرق (٥٦ر٦ درجات)

من نهايـة عظمى عشرين درجـة : ذا دلالة احصائيـة على مستوى ٠١ر. (حيث «ت» = ٢٤ر٣٠) فى صالح المجموعة التجريبية .

(ب) قورنت متوسطات درجات نفس الاختبارات لكل من البنين والبنات أفراد المجموعة التجريبية فكان الفرق (٣ر. درجة) غير ذى دلالة احصائية على مستوى ٠٥ر. (حيث «ت» = ٢٥ر١) .

٣ ـ (أ) قورنت متوسطات درجات الاختبارات التحصيلية الموضوعية المؤجلة بعد ثلاثة أسابيع لكلتا المجموعتين فكان الفرق (٩٨ر٣ درجات) ذا دلالة احصائية على مستوى ١٠ر (حيث «ت» = ٣١ر١٧ فى صالح المجموعة التجريبية أكبر منها عند تلاميذ المجموعة الضابطة) .

(ب) قورنت متوسطات درجات نفس الاختبارات لكل من البنين والبنات أفراد المجموعة التجريبية فكان الفرق (٠٤ر درجة) غير ذى دلالة احصائية على مستوى ٠٥ر (حيث «ت» = ٩ر) . والنسبة المئوية لنسيان معلومات هذه الموضوعات عند كل من البنين والبنات تكاد تكون متساوية .

٤ ـ نبه على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالاستذكار استعدادا لأداء اختبارات فى موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالانسان » ، واعطى تلاميذ المجموعة التجريبية البرامج الخاصة بهذه الموضوعات ، أما تلاميذ المجموعة الضابطة فذاكروا من الكتاب المدرسى المقرر ، ثم اعطى تلاميذ المجموعتين الاختبارات التحصيلية بعد واحد وثلاثين يوما من اجراء التجربة ، فكان الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين (٤ درجات) ، ذا دلالة احصائية على مستوى ١٠ر (حيث «ت» = ٩٢ر١٩) فى صالح المجموعة التجريبية .

(ب) قورنت متوسطات درجات نفس الاختبارات لكل من البنين والبنات أفراد المجموعة التجريبية فكان الفرق (٢٤ر درجة) غير ذى دلالة احصائية على مستوى ٠٥ر (حيث «ت» = ٩٩ر) ، وقد تبين ان النسبة المئوية لتذكر التلميذات لمعلومات هذه الموضوعات أعلى منها قليلا للتلاميذ .

وعند تقسيم تلاميذ وتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة الى مستويات ذكاء ثلاثة (اقل من المتوسط ـ فوق المتوسط ـ ممتاز) ، ومقارنة متوسطات درجات هذه المستويات فى كل من المجموعتين لاختبار الذكاء المصور : الاختبارات التحصيلية البعدية والمؤجلة يمكن القول :

١ ـ لا توجد فروق لها دلالة احصائية فى اختبار الذكاء المصور بين كل مستوى وقرينه فى المجموعة التجريبية والضابطة .

٢ ـ تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية ـ عند أى مستوى ذكاء ـ يفوق تحصيل اقرانهم فى المجموعة الضابطة .

٣ ـ غالبية مستويات الذكاء الأعلى تفوق المستويات الادنى فى تحصيل المعلومات .

الأسباب التى تفسر تفوق المجموعة التجريبية على قرينتها المجموعة الضابطة :

١ — الدافع لدى أفراد المجموعة التجريبية أعلى لحداثة طريقة التدريس (الطريقة البرنامجية) بالنسبة لهم .

٢ — الطريقة البرنامجية منشط تعليمى جديد وحديث على تلاميذ المجموعة التجريبية ، وقد قلل هذا احتمالات الملل الذى قد يصيبهم نتيجة استخدامهم للطريقة المعتادة فى التدريس ، فجذب اهتمامهم وحفز هممهم لاستيعاب محتوى البرامج بدرجة جيدة .

٣ — مستوى كفاءة البرامج المعدة للبحث بوضعها الراهن قد حققت المستوى المنشود منها .

وعلى ضوء ما سبق عرضه من نتائج وتفسير هذه النتائج أمكن الحصول الى الاستنتاجات التالية :

١ — تلاميذ الصف الثانى الأعدادى قادرون على التعلم من كتاب مبرمج بطريقة خطية ، وبفاعلية أكثر وكفاية أكبر ، عن تفهمهم بالطريقة المعتادة فى التدريس .

٢ — هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بطريقة التعليم البرنامجى ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة المعتادة ، هذا الفرق فى صالح التلاميذ الذين درسوا بالطريقة البرنامجية ، وعلى ذلك تحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث .

٣ — ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات الذين درسوا بالطريقة البرنامجية ، وعلى ذلك يرفض الفرض الثانى من فروض البحث .

٤ — مقدار تذكر التلاميذ للمادة الدراسية المبرمجة أكبر من مقدار تذكرهم لنفس المادة الدراسية غير المبرمجة .

٥ — مقدار تذكر التلاميذ للمادة الدراسية المبرمجة يساوى مقدار تذكر التلميذات لنفس المادة الدراسية المبرمجة .

٦ — تفوقت المجموعة التى استخدمت الطريقة البرنامجية فى تحصيل معلومات موضوعات « الديدان الطفيلية وعلاقتها بالانسان » ، على المجموعة التى استخدمت الطرق المعتادة فى التدريس ، تفوقا له دلالته الاحصائية وذلك بالنسبة لكل مستويات الذكاء .

الاستخدامات التى قد تساهم فى حل بعض المشكلات التى تعترض طريق

النمو التعليمى كما وكيفا والمجـالات والميادين التى يمكن أن ينجح التعليـم البرنامجى فى خدمتها ما يلى :

١ ــ المساهمة فى تزويد المتعلم بالمعارف والعلوم الحديثة المتطورة .

٢ ــ مواجهة الاعداد المتزايدة من التلاميذ .

٣ ــ تعويض النقص فى المدرسين .

٤ ــ التعليـم بالمراسلة .

٥ ــ البرنامج مدرس أثناء تغيب التلميذ عن الفصل الدراسى .

٦ ــ مساعدة التلميذ على التعلم الذاتى ، والمواظبـة على استمرار التعليم خارج المدرسـة .

٧ ــ مراعادة الفروق الفردية بين المتعلمين .

٨ ــ تسـاهم البرامج فى التغلب على بعض الصعوبات والمشـكلات فى أثناء التعليم .

٩ ــ تدريب المعلمين وتأهيلهم مهنيا وتربويا .

١٠ــ التعليم البرنامجى كوسيلة معينة للتدريس .

١١ــ المساهمة فى تنويع الأنشطة التعليمية .

١٢ــ استخدام التعليم البرنامجى فى البحوث التربوية فى مدارسنا .

توصيات ومقترحات :

يوصى الباحث بما يلى :

١ ــ قيام هيئة مسئولة عن اعداد ووضـع البرامج الجيدة فى المواد الدراسية المختلفة مع التجريب العملى لها ، مستغلة الطاقات الموجودة فعلا بين رجال التربية والمهتمين بتدريس العلوم خاصة ، للبدء بعمل منظم يهدف الى برامج تثرى وتدعم التربية العملية .

٢ ــ تدريس التعليم البرنامجى فى دور اعداد المعلمين ، وكليات التربية ليس فقط من الناحية النظرية ولكن بالممارسة العملية أثناء التدريب العملى فى مدارس المراحل المختلفة ،وكذلك فى صورة تجارب وبحوث قصيرة .

٣ ــ تدريب المعلمين فى الخدمة على وضـع البرامج واستخدامهـا وتقديمهـا .

بحوث مقترحة :

يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية :

١ ــ اجراء مثل هذه التجربة أو تجارب مماثلة على نطاق أوسع ، حتى يمكن دراسة مدى فاعلية الطريقة البرنامجية فى تدريس مواد دراسية أخرى لصفوف دراسية مختلفة .

٢ ــ اجراء بعض البحوث الدراسية امكانية البرامج التى اعدها الباحث فى تحقيق أهداف أخرى غير تحصيل المعلومات .

٣ ــ اجراء بحوث مكملة لهذا البحث مع ادخال أنشطة تعليمية أخرى مع كل من الطريقة البرنامجية والمعتادة .

٤ ــ اجراء بعض التجارب والبحوث لدراسة مدى فاعلية الطريقة البرنامجية فى تدريس الرياضيات المعاصرة فى مدارسنا .

٥ ــ الطريقة البرنامجية فى تدريس العلوم لفئات خاصة من التلاميذ مثلا تلاميذ مدارس المتفوقين وتلاميذ مدارس التربية الخاصة .

* * *

الزميل الأستاذ لبيب محمد شفيق
في رحاب الله ..

شاءت ارادة الله أن ينتقل الى رحابه الكريم الزميل العزيز المرحوم الأستاذ لبيب محمد شفيق وكيل الرابطة .. وكانت وفاته — رحمه الله — فى ظروف فاجأه فيها المرض وهو أقوى ما يكون صحة ، وأوسع ما يكون أملا ، وأوفر ما يكون عطاء للمعلمين عامة وللخريجين خاصة ، وأصدق ما يكون اخلاصا لأصدقائه ورفاقه ..



كان الراحل الكريم يأخذ مكانا مكينا فى الصف الأول من قيادة الخريجين بمجلس ادارة الرابطة ، واستمر يؤدى دوره القادر الخلاق بكفاءة وتفوق وايمان ، وعاش حياته بيننا يناضل ويكافح بشجاعة واصرار لتحقيق أهداف الرابطة ، وتمكين رسالتها فى مجتمع المعلمين ..

وكان — رحمه الله — يجمع شمائل القادة ، وتقاليد الرواد ، وخلق المؤمنين ، وجراة أصحاب الحق . وصلابة أصحاب الرأى ، وشجاعة الرجال وفضيلة العلماء ، ما وهن عزمه ، وما ضعف أمره ، وما تردد مرة فى أن يقدم الخير — كل الخير للخريجين والزملاء والأصدقاء المعلمين ، حتى التف حوله الناس ، وأحاطوه بقلوبهم حبا وتقديرا ووفاء ... ولقد شهدت له ساحة الرابطة مواقف رائعة ورائدة فى ندواتها وتجمعاتها واجتماعاتها ولقاءاتها مع الرواد والمفكرين وأصحاب الرأى الذين يفدون الينا فى المواسم الثقافية ، وفى اللقاءات المفتوحة مع القادة والمسئولين عندما تطرح قضايا المعلمين ، وكان صوته فى هذه اللقاءات عاليا وفكره عميقا ، ورأيه واضحا وأسلوبه رائعا يشد الناس ويجذب اهتمامهم وتقديرهم ... ولقد ترك — بوفاته — مكانه شاغرا لا يستطيع احد أن يملأه ... رحمه الله ..

أخى الراحل الى جوار الله ...

ستبقى ذكراك تعيش فى قلوبنا ، وستظل مآثرك تتردد على ألسنتنا ، والطريق الذى عشنا معك فيه سيكون طريقنا ، والمنهج الذى رسمته معنا هو — دائما — منهجنا ..

والموقع الذى نتحرك فيه هنا يدين لك بانطلاقه الثورى الحر وسيبقى موقع الثوار ... وموقع الأحرار ، وأنت ستظل دائما أمام أعيننا جميعا الرائد الأمين ، والأخ الناصح ، والمعلم الحكيم ، والمناضل الشجاع ..

وفى جنة الخلد ... يا أعز الرفاق .

محمود عبد العزيز يوسف

رئيس مجلس ادارة الرابطة

* * *

صحيفة التربية

السنة السابعة والعشرون | ابريل سنة ١٩٧٥ | العدد الثانى

فى هـذا العدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـــ ٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود عبد العزيز يوسف)

---

* تنشر الآراء العلميــة والتربوية على مسئولية أصحابها .
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .

* الاشتراك السنوى :

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .

٨٠ قرشا للصحيفة فقط .

٦٠ قرشا للطلبة .

١٠٠ قرش خارج الجمهورية

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من فبراير ـــ ابريل ـــ يونيو ـــ اكتوبر

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار (لاظوغلى)

صحيفة التربية

السنة السابعة والعشرون — ابريل سنة ١٩٧٥ — العدد الثانى

فى هـــذا العدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر

هل التعليم مهنة أم حرفة ؟

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

ورد فى البيان المستفيض الذى ألقاه السيد الأستاذ الدكتور مصطفى كمال حلمى وزير التربية والتعليم أمام مجلس الشعب فى خلال شهر يناير الماضى بعض الفقرات الهامة التى تعكس نظرته — كمسئول عن التربية والتعليم — الى المعلم ودوره فى النهوض بالتعليم وتنفيذ الخطط التى توضع لهذا الغرض . ويكفى أن نورد بعض العبارات التى جاءت معبرة عن هذه النظرة فى البيان المشار اليه :

« مهما بلغت اتجاهات التربية وأهدافها من الطموح ومهما بلغت السياسة التربوية والخطط الموضوعة لتنفيذها من الدقة والوضوح — فان المعلم يظل هو العامل الأساسى لتحقيق هذه الأهداف وتطبيق تلك السياسة وتنفيذ الخطط بنجاح » .

ويستطرد البيان بعد ذلك ليؤكد أن دور المعلم لا يقتصر على العملية التعليمية والتربوية بل انه يشارك بصورة فعالة مع غيره من العاملين فى حقل التربية والمهتمين بها فى رسم هذه السياسة وفى تنفيذها وفى تقييم نتائجها .

وهذا الكلام حق وسليم جدا وقد أدركنا منذ زمن طويل أن المعلم هو عماد السياسة التعليمية وأن أى تخطيط لهذه السياسة يغفل اعداد المعلم وتمكينه من القيام بأعبائها فهو تخطيط ناقص ومقضى عليه بالفشل . غير أن ما درجنا عليه منذ وقت طويل أيضا يدل على وجود تناقضات واضحة فى الموقف وأن ما نقوله شيىء وما نمارسه شيىء آخر . فاذا كان للمعلم هذه الاهمية البارزة وهذا الدور الرئيسى ، فهل يراعى كل هذا فى اعداده للقيام بهذا الدور الهام . بل يحق لنا أن نتساءل عن ما هية النظرة التى ننظر بها فى مجتمعنا الى المهنة التى يمارسها المعلمون أى الى « مهنة التعليم » وهل حقيقة نحن ننظر اليها على انها مهنة من المهن الرفيعة التى تحتاج الى

اعداد متخصص علميا وفنيا وعمليا شأنها فى ذلك شأن المهن الرفيعة الاخرى كالطب والهندسة والاقتصاد والقضاء . أم أننا ننظر اليها على أنها حرفة من الحرف التى لا تحتاج الى أكثر من تدريب على بعض المهارات اللازمة القيام بها والتى تكتسب من خلال الممارسة شأنها فى ذلك شأن الحرف البسيطة التى لا تحتاج الى اعداد خاص أو دراسات متخصصة .

ان ما ورد فى بيان السيد الوزير من كلام منطقى ليؤكد أن المعلم الذى تناط به مثل هذه المسئوليات الفنية والعلمية يحتاج الى اعداد مهنى طويل وممتد والا كان مدعيا عند قيامه بالمشاركة فى « رسم السياسة التعليمية وفى تنفيذها وفى تقييم نتائجها » ومع ذلك فاننا مازلنا نقبل فى هذه المهنة من لم يؤهل للقيام بأعبائها . وهذا وضع تنفرد به مهنة التعليم دون المهن الفيعة الأخرى ، مما يدل على أننا مازلنا ننظر الى التعليم على أنه حرفة ، لأن المهنة لها مقوماتها واصولها العلمية وأنشطتها العقلية والعملية كما أن لها مجالات التخصص التى تتطلب اعدادا مهنيا خاصا . فمسئولية المعلم فى العصر الحاضر تمتد فتشمل تربية الشخصية المتكاملة والكشف عن الميول والقدرات واعداد المواطن للمشاركة فى بناء مستقبل وطنه ويتطلب كل ذلك فهم الفلسفة الاجتماعية السائدة ومكان التعليم منها واتجاهات المستقبل فى ضوء الماضى والحاضر وفهم عميق للخصائص النفسية للأطفال والكبار والقدرة على التشخيص والتقويم وغير ذلك من الدراسات والتدريبات التى تمكن المعلم من أن يكون « العامل الأساسى لتحقيق الأهداف وتطبيق السياسة التعليمية وتنفيذ الخطط بنجاح » كما ورد فى بيان السيد الوزير.

لقد كانت الفلسفات القديمة تنظر الى عملية انتقال المعرفة من شخص الى آخر على أنها عملية يمن أن تتم بدون الحاجة الى مهارة خاصة . فالشخص الذى يعلم شيئا أو لديه مهارة معينة يستطيع أن يشرك غيره فى هذه المعرفة أو المهارة بدون أدنى صعوبة . وعلى ذلك فاذا كانت نظرتنا الحقيقية للتعليم على أنها عملية نقل للمعلومات وليست عملية تربية للشخصية واعداد للمستقبل فان يكفى أن يكون المعلم شخصا ملما بالحقائق التى يلقنها لتلاميذه .

ورغم أن هذه النظرة الضيقة الى مهنة التعليم قد نبذت منذ زمن طويل الا أن جذورها مازالت مترسبة فى نفوس البعض الذى مازال يؤكد على نقل المعلومات وتلقينها ظنا منه أن هذه هى التربية . وواضح أن هذه النظرة تؤدى الى تجميد عملية التربية والتعليم وتجعل من التعليم حرفة من الحرف التى لا تحتاج الى اعداد خاص وأن كان التتلمذ على قدامى المعلمين قد يفيد المعلم الناشىء فى عمله واكسابه من خلال الممارسة بعض المهارات اللازمة لنقل المعلومات الى تلاميذه مثل حفظ نظام الفصل واجتذاب انتباه التلاميذ واستخدام بعض الوسائل التعليمية والقيام ببعض الأعباء الادارية .

والنظرية السائدة الآن منذ الثلاثينات من هذا القرن تدعو الى التمسك بأن يكون اعداد المعلم اعدادا مهنيا بمعنى أن تكون الدراسات والتدريبات التى يتلقاها المعلم عند اعـــداده متصـــلة اتصالا وثيقا باحتيـــاجات المهنة ومتطلباتهااسوة بما يحدث عند الاعداد للمهن الرفيعة الأخرى . فاذا حللنا الأعمال والوظائف التى تناط بالعلم تحليلا دقيقا سواء منها مايقوم به داخل المدرسة من حيث تربية تلاميذه وتوجيههم ورعايتهم وما يقوم به خـــارج المدرسة باعتباره رائدا اجتماعيا وموجها لثقافة المجتمع ، فانه سوف يتضح لنا على الفور أن الاعداد لمهنة التعليم يتطلب القيام بعدد من الدراســـات والتدريبات الخاصة التى تساعد المعلم على فهم فلســـفة التعليم وأهدافه بصفة عامة واهداف المدرسة التى يعلم فيها بصفة خاصة والتعرف على القيم الاجتماعية السائدة والمشكلات الاجتماعية الملحة فى بيئته ووطنه وايضا على خصائص النمو عند الأطفال والمراهقين وطبائعهم ووسائل تهيئة الظروف الملائمة للتعلم المثمر وطرق التدريب والتقويم المختلفة ، كما يتضح لنا أيضا أن الاعـــداد لهذه المهنة يتطلب أن يتلقى المعلم من الدراســـات والتدريبات ما يجعل منه دارسا للثقافة وناقلا ومحللا مطورا لها ومايساعده على تولى دوره القيادى بين تلاميذه وبين أعضاء المجتمع المحيط به بحيث يستطيع أن يوجه تلاميذه ويسرى النصح الى الآباء فيما يتعلق بتربية أبنائهم ويشارك فى النهوض بالمشروعات التى تخدم البيئة ، كل ذلك على أسس من الدراسة العلمية المتخصصة .

واذا كانت هذه هى بعض الوظائف المطلوب القيام بها فى مهنة التعليم وما نتطلبه من اعداد خاص لهذه المهنة فكيف اذن تبقى مهنة التعليم الى الآن دون أى قيد يحرم الاشتغال بها على غير المؤهلين لتولى مهامها . الم يحن الأوان بعد لكى تصدر من التشريعات ما يجعل من هذه المهنة مهنة رفيعة لا يمارسها الا من اعد لها اعدادا مهنيا خاصا . اننا نعلم جميعا كيف يمكن أن يسىء العلم الجاهل بخصائص الطفولة أو المراهقة الى ابناء الأمة اساءة قد لا تظهر آثارها الا بعد بضع سنوات ومع ذلك فاننا نترك مجال التعليم حقلا مباحا لكل ملقن للمعلومات ولكننا نحرم الاشتغال بالمحاماة أو الهندسة أو الطب على غير المؤهلين لهذه المهن حرصا على صالح الجمهور .

على أننا يجب أن ندرك فى الوقت نفسه أن الارتقاء بمهنة التعليم الى مصـــاف المهن الرفيعة لا يمكن أن يتم بمجرد اصدار مثل هذه التشريعات اذ لابد من اتخـــاذ الاجراءات الأخرى التى تؤدى الى رفع مـــكانة المهنة ومستواها العلمى والاجتماعى وسوف نوجز فيما يلى بعض هذه الاعتبارات:

١ — من أهم العوامل التى تساعد على الارتقاء بمهنة التعليم ألا يبدأ الاعداد لهذه المهنة قبل الانتهاء من الحصول على شهادة الدراسة الثانوية

وهو المستوى العلمى الذى يبدأ عنده الاعداد للمهن الرفيعة الأخرى . ان البدء باعداد معلم المرحلة الابتدائية بعد الانتهاء من المدرسة الاعدادية يوحى بأن التكوين الثقافى العام لهذا المعلم اقل من المستوى الثقافى العام لزملائه فى المهن الأخرى على أساس ان المرحلة الثانوية تعتبر مرحلة استكمال للثقافة العامة . ولا يمكن أن يعتد هنا بالرأى القائل ان الطالب فى دور المعلمين يتلقى دراسة مدتها خمس سنوات منها ثلاث سنوات للثقافة العامة اذ أن الاعداد فى دور المعلمين سوف يأخذ اتجاها مهنيا يكون بطبيعة الحال على حساب التكوين الثقافى العام للطالب .

هذا وقد اجمعت المؤتمرات الدولية والعربيــة والمحلية على ضرورة الأخذ بهذا الاتجاه فى سبيل الارتقاء بمستوى مهنة التعليم .

٢ ـــ وجوب النظر الى مهنة التعليم والى مراحله نظرة متكاملة بدلا من النظر اليها بنظرة جزئية . فالتعليم فى المدرسة الابتدائية لا يقل أهمية عن التعليم فى المرحلة الثانوية العامة وهو فى هذه الأخيرة ليس أهم من التعليم فى المدرسة الفنية ومعنى هذه النظرة الموحدة والمتكاملة أن نعمل على توحيد مصادر اعداد المعلمين فى معاهد موحدة وتحت اشراف الجامعة شــأنها فى ذلك شأن معاهد الاعداد للمهن الرفيعة الأخرى ـــ ويتطلب هذا أن نعمل تدريجيا على زيادة عدد سنوات الدراســة اللازم لاعداد معلم المدرســة الابتدائية الى ان يصل الى المستوى الجامعى فان الوضع غير المتجانس الحالى بالنسبة لفئات المعلمين له تأثير سلبى وضار بالمهنة فالارتقاء بهـا يتطلب تجانسا فى الاعداد ووحدة فى الفكر والهدف شأنها شــأن اية مهنة أخرى ولن يتم ذلك الا اذا كان الاعداد لمهنة التعليم يتم تحت مظلة واحدة كالجامعة مثلا بدلا من أن يكون فى مراكز مختلفة قد تكون غير متجانسة فى أساليبها واتجاهاتها .

٣ ـــ وجوب العناية بتدريب المعلم أثناء الخدمة لاستكمال اعداده . فالمهن الرفيعة تتطلب موالاة تزويد القائمين بها بكل ما يستحدث فى ميادين التخصص وما يتصل بها من دراســات عامة كما أن النمو الذاتى للمعلم يستلزم أن تنظم عمليات التدريب فى أثناء الخدمة بحيث تحتفظ المهنة بالمستوى العلمى اللائق بها .

٤ ـــ وأخيرا وليس آخرا فان الارتقاء بمهنة التعليم يتطلب العمل على رفع المكانة الاجتماعية للمعلم بكل الوسائل وذلك بقصد اجتذاب العناصر الشابة الذكية للالتحاق بهذه المهنة السامية .

هذه أيها القارىء العزيز بعض ماخطر لنا من آراء ونحن نطلع على البيان القيم الذى القاه السيد وزير التربية والتعليم امام مجلس الشعب . نسأل الله أن يهيىء لهذه المهنة الجليلة كل أسباب الرقى والنجاح فى تأدية وظيفتها السامية فى تكوين الوطن والمواطنين .

الفاقد فى التعليم الثانوى
(دراسة مقارنة فى مصر والولايات المتحدة الأمريكية)

(٢)

للدكتورة علية على فرج

نظام التعليم الفردى :

بعد دراسة المشكلات التى تعرقل تعليم عدد كبير من المتسربين وربطها بالجهود التى تبذل لحلها فى اطار النظام التعليمى القائم تبين انه من الضرورى توفير نظم تعليمية جديدة تسمح للفرد باختيار المنهج والأسلوب الملائم لتعليمه وتعمل على تقديم حلول أصلح لهذه المشكلات . فالمشكلة الأساسية تكمن فى فشل الأنظمة التعليمية القائمة فى مقابلة حاجات نسبة غير قليلة من الطلاب . وقد أدى ذلك الى مناقشة نظام التعليم الفردى وتطبيقه فى جهات كثيرة .

ويتصف نظام التعليم الفردى بالمرونة ووجود خطة تتسم بالتغير والتنوع تسمح للتلميذ باختيار البرنامج الذى يلائمه بمساعدة مدرسيه . والتحصيل هنا مرتبط بالقدرة لا بالوقت ويتيح ذلك للتلميذ بطىء التعليم الفرصة للفهم ويقاس تقدم كل تلميذ بمقارنة هذا التقدم بأهدافه الخاصة لا بمقارنته بمستوى التلاميذ الآخرين . وتستوجب طريقة التعليم الفردى اعادة النظر فى النظام التقليدى للمدارس من حيث وجود فواصل بين الصفوف المختلفة ووجود أزمنة محددة لدراسة أجزاء المواد المختلفة لأن ذلك يتعارض مع الحرية المفروض اتباعها فى الطريقة الجديدة (١) .

ويحتاج هذا النوع من التعليم الى مدرسين معدين اعدادا خاصا عن طريق برامج تدريبية قبل أو خلال عملهم بالمدارس وأن يكون لهم قدرة خاصة على توفير جو من الصداقة والود بينهم وبين الطلاب وأن يؤمنوا بأن لدى كل طالب رغبة فى تطوير نفسه وتنميتها وأن وظيفتهم هى ايقاظ هذه الرغبة .

---

1) Bakxer, Cail. ; Goldberg, Isadore, «The Individualized learning System», Educational leadership, Vol., 27 ; No. 8 (May 1970) pp. 775-781.

هذا ولابد أن يتوافر لدى المدرس من قوة الشخصية ما يمكنه من تنظيم الادارة طبقا لطبيعة هذا النظام التعليمى مع اظهار تقديره لقيمة الفرد فى حد ذاته . أما الذين يتولون عمليات التوجيه فى هذا البرنامج فلابد أن تتوافر لديهم المعلومات الدقيقة عن كل طالب وتزويد هيئة التدريس بهذه المعلومات حتى يمكن استثارة الدوافع الفردية عند الطلاب لأهميتها فى تحقيق أهداف العملية التعليمية .

ومما لا شك فيه أن المدرس فى هذا النوع من التعليم يكرس الكثير من وقته للدراسة والاطلاع فلابد أن يتمتع هذا المدرس بمستوى من الكفاءة يفوق مستوى زميله الذى يقوم بالتدريس فى المدارس العادية . وعلى الرغم من وجود بعض الصعوبات التى قد تصادف المدرس فى نظام التعليم الفردى كجمود الطلاب وعدم اهتمامهم بالتعليم الا أن مرونة المناهج وقلة عدد الطلاب فى الفصل الواحد .. يهىء للمدرس فرصا كثيرة لتحقيق أهداف البرنامج الذى يقوم بتدريسه (١) .

وقد طبق أسلوب التعليم الفردى فى أنحاء متفرقة من الولايات المتحدة الامريكية وفى كل تجربة من تجارب التطبيق هذه ثم وضع اطار عام للتجربة فى حدود السمات العامة لهذا النوع من التعليم وفيما يلى أمثلة لهذه التجارب :

المدرسة الثانوية التكميلية (٢) :

أنشئت هذه المدرسة خصيصا بقصد اتاحة الفرصة أمام الشباب « المنصرف عن التعليم » لاستكمال تعليمه ولذلك فقد روعى فى مناهجها أن تتفق مع الصفات الخاصة لهؤلاء الطلاب الذين لا تناسبهم البرامج الدراسية التقليدية . وتعتمد هذه المدارس فى تخطيط مناهجها على الافادة من الاهتمامات الفردية عند الطالب .

وتقبل المدرسة التكميلية الطالب دون التقيد بمستواه التعليمى أو مشكلاته الشخصية حيث يعطى أكبر قدر من الاهتمام مما يساعده على احراز نوع من النجاح الفردى بعيدا عن مجال التسابق والمقارنة بغيره من

---

1) Hill Mary Lon. «Personnel in a continuation high school», in: Journal of Secondary Education, Vol. 44, No. 7, (November 1969), pp. 304-308.

2) Reed Donald R. «The nature and Function of continuation education». in Journal of Secondary Education. Vol. 41. No. 7 (November 1969), pp. 292-297.

زملائه كما هو الحال فى المدرسة الثانوية العادية . وتعمل هذه المدرسة على تحقيق أهدافها بصورة سريعة تمكن الطالب من تحصيل ثمار عمله مما يدفعه دائما الى مواصلة الجهد لاستكمال تعليمه ويساعد على ذلك تحديد عدد الطلاب فى الفصل الواحد وعدم التقيد بقواعد وتنظيمات ادارية يكون من شأنها الضغط على الطالب وتقييد حريته مما يسبب كراهيته للتعليم وانصرافه عنه حيث أن هذا البرنامج قد أنشىء بغرض استعادة الطالب الى صفوف البرامج التعليمية النظامية فى التعليم .

وهناك مدارس أخرى لا تتقيد بجداول زمنية معينة أو برنامج محدد أو مقدار تحصيل معين لا يختلف من طالب لآخر وانما هى تقوم على أساس أن الطلاب مختلفون فى قدراتهم وطرق تحصيلهم ومقدار استيعابهم ومن أمثلتها :

أكاديمية C.A.M. : (التسمية مأخوذة من (١) (Christian Action Ministry)

تعطى هذه المدارس الفرصة للطلاب الذين لفظتهم المدارس النظامية كى يحصلوا على نوع من التربية والتعليم ويبلغ متوسط سن الالتحاق بهذه المدارس حوالى الثامنة عشرة كما أن ما يقرب من ٨٥٪ من هؤلاء الطلاب من أرباب السوابق ولهم سجل فى أقسام الشرطة ويمكن للطلاب الالتحاق بهذه الأكاديمية فى أى وقت من العام وتمنح شهادة على مستوى الصف العاشر يكون الطلاب بعدها مستعدين للتدريب على القواعد الأساسية لبعض الاعمال وشهادة أخرى تؤهل للاعداد للتعليم الجامعى فليس النجاح الأكاديمى هو كل ما تهدف اليه هذه المدرسة فانها تهدف أيضا الى الاعداد للعمل ويدفع الطلاب مصروفات ضئيلة يمكن للطلاب تسديدها من خلال العمل فى المدرسة أو أعمال تستغرق نصف الوقت خارج المدرسة . وتقوم الأكاديمية بايجاد الأعمال لهم بمعرفتها وبمعونتها .

وتقوم فلسفة هذه الأكاديميات على أنه اذا كانت أهم عوامل التسرب ترجع الى سوء الاحوال الاقتصادية والاجتماعية والصحية فى بعض المناطق فلا يمكن بطبيعة الحال الانتظار حتى تتغير هذه الظروف فمن البديهى اذن تغيير النظام المدرسى والظروف المدرسية .

---

1) Robert O. Hahn and David B. Bidna «Secondary Education, Origins and Directions». The Macmillan Company Collier. Macmillan Limited, London, 1970, p. 234.

تجربة فى التعليم الفردى للسويين ذهنيا من الطلاب المتسربين :

يعرض Edward G. Dawn (١) وهو مساعد مدير المدرسة الثانوية العليا فى بونتياك ــ متشجان برنامجا فى التعليم الفردى أعد خصيصا للسويين ذهنيا من الطلاب المتسربين .

أملى نظام التعليم العام المتبع فى هذه المدينة ــ بونتياك ــ حيث تبلغ نسبة التسرب ١ر١٧٪ على المسئولين انشاء مقررات تتلاءم ــ واحتياجات هؤلاء الطلاب المتسربين وقد اختيرت مجموعة منهم بلغت ٤٥ طالبا تميزوا بقلة مواظبتهم وانخفاض مستواهم التحصيلى ووجود بعض المشكلات النفسية وبدأ افتتاح هذا البرنامج فى ١٩٦٨/١/٢ .

وقد هيأت هذه التجربة فى التعليم الفردى فرصة تعليمية أحسن لهؤلاء الطلاب وذلك بانفصالهم عن غيرهم من الطلاب مما يعطيهم عناية فردية ورعاية نفسية خاصة وبزيادة نسبة المدرسين الى الطلاب الى ١ : ١٥ .

وقد تطلب هذا البرنامج جهدا متزايدا من المدرسين فى اعداد الدروس حيث أن الكتب المقررة والمؤلفة لجمهور الطلاب فى مدارس التعليم العام قد ثبت عدم فعاليتها بالنسبة لهم . ويشترك الطلاب مع المدرسين فى الاتفاق على المادة الدراسية المقررة مما يخلق علاقة منتجة وخلاقة بين الطرفين كما تؤدى هذه المشاركة فى تخطيط البرنامج الى تنمية دوافع التحصيل لدى الطلاب .

وتستخدم طرق متعددة من أجل محاولة جعل الطالب محورا للعملية التعليمية وليس المادة الدراسية وتستخدم الوسائل السمعية والبصرية على أوسع نطاق كما يشارك فى البرنامج كثير من المحاضرين الزائرين ولا يقسم البرنامج الى الصفوف التقليدية المعروفة ويعطى اعتبارا كبيرا للتدريب الحرفى وكل ذلك فى ضوء الاستعداد الخاص لكل طالب على حدة .

ولاختبار مدى فاعلية برنامج التعليم الفردى فى تعديل سلوك الطلاب ورفع مستواهم التحصيلى أخذت مجموعة من ٣٦ طالبا من المدارس النظامية لمقارنتهم بمجموعة أخرى من ٣٦ طالبا من برنامج التعليم الفردى وروعى فى اختيار المجموعتين التشابه التام فى هذه الجوانب : الجنس ــ الصف الدراسى ــ السن ــ السلالة ــ نسبة الذكاء ــ المواظبة فى المدرسة الثانوية

---

1) «Individual Instruction for Potential Dropouts», Edward G. Dawn, Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, No. 347, Sept. 1970, pp. 9-18.

الصغرى — الاتزان العاطفى . فالى أى حد نجحت أساليب التعليم الفردى فى تعديل سلوك الطلاب والنهوض بمستوى تحصيلهم الأكاديمى ؟

للاجابة على هذا السؤال اختيرت هذه الجوانب الرئيسية :

١ — **المواظبة :** تبين أن للبرنامج الفردى فاعلية كبيرة فى تقليل نسبة الغياب وذلك بالمقارنة بالمجموعة الملتحقة بالمدارس النظامية العامة وبالمقارنة بمواظبة نفس المجموعة قبل التحاقها ببرنامج التعليم الفردى ويرجع ذلك ولا شك الى شعور الطلاب فى ظل هذا النوع من التعليم بالانتماء الى الجماعة . كما أن التخطيط الدراسى التعاونى بين المدرس وطلابه يعطى احساسا بالمسئولية من جانب كل طالب تجاه سير العمل واحتمال حدوث اخلال ما فى حالة تغيبه .

٢ — **مستوى التحصيل الدراسى :** اثبتت برامج التعليم الفردى تفوقها فى هذا الجانب ويفسر المشرفون على التجربة ذلك بأن القراءة تكون دائما على مستوى الاهتمامات الفردية للطلاب مع اثارة الحوافز ومراعاة الصبر من جانب المدرسين بالاضافة الى جعل الطالب محورا للمنهج . كما أن الصلة الوثيقة بين المدرس وطلابه بحكم قلة عددهم تجعله محيطا باهتماماتهم الفردية ومواطن اهتمامهم .

٣ — **مدى اجتذاب المدرسة للطالب :** ولتقييم هذا الجانب اجرى اختبار : The Cottle «School Interest Inventory» وتبين من نتائجه أن مدى اجتذاب البرنامج الفردى لطلابه يفوق المدارس النظامية .

٤ — **معدل التسرب :** بلغت النسبة المئوية لعدد المتسربين الى العدد الكلى من الطلاب المقيدين ٩ر١٤٪ فى برنامج التعليم الفردى بينما بلغت النسبة فى المدرسة النظامية ١ر١٧٪ .

٥ — **تقدير الطلاب لذواتهم :** ولتقييم هذا الجانب استخدم اختبار : Self-Esteem Inventory الذى وضعه الأستاذ Stanley Coopersmith وقد اظهر الاختبار أن ٦١٪ من طلاب النظام الفردى قد حصلوا على درجات تفوق طلاب المجموعة المقارنة فى التعليم النظامى .

ولا شك أن الحب والاخلاص الذى يسود جو العلاقات الانسانية فى نظام التعليم الفردى يؤدى الى تمتع هؤلاء الطلاب بتقدير عال لذواتهم .

هذا وقد اهتمت هذه التجربة فى التعليم الفردى يتبين الصفات الخاصة التى تميز مدرس نظام التعليم الفردى عن مدرس التعليم النظامى وأجرى لذلك اختبار مينسوتا لاتجاهات المدرسين Minnesota Teacher Attitude Inventory على هيئة تدريس برنامج التعليم الفردى وعينة عشوائية من ٢٠ مدرسا من

المدارس النظامية ودارت أسئلة هذا الاختبار حول : تقبل المدرسين للطلاب، الروح الديموقراطية ، الفهم الواسع لعملية التعليم ، الروح الاجتماعية وقد أظهرت نتيجة الاختبـــار أنه لا يوجد فرق كبير فى اتجاهات العينتين بين المدرسين مما يدعو الى الاعتقاد أن هذه البرامج الفردية لا تحتاج الى نوعية خاصة من المدرسين بل يكفى المدرسين العاديين مع مراعاة توافر الميل من جانب هؤلاء المدرسين للعمل مع هذا الصنف من الطلاب .

وقد دلت متابعة خريجى هذا البرنامج فى التعليم الفردى على تكيف سليم من جانب هؤلاء مع مجتمعاتهم فقد عمل لهم استفتاء ليعبروا عن شعورهم وليقيموا الجوانب المختلفة لهذا البرنامج وكانت الاسئلة بهدف التعرف على ما اذا كان نظام التعليم الفردى مجرد ارجاء لما كان ينتظر الطلاب من فشل فى التعليم العام أم أنه حقق لهم اندماجا وتكيفا مناسبا فى مجتمعاتهم .

وفى تجربة قام بها John E. Roberts (١) لوضع برامج دراسية خاصة للطلاب المتسربين نجد أهم أهدافها : تشجيع الطلاب على العودة الى الدراسة النظامية أو الانتظام فى برامج دراسية أخرى موضوعة خصـــصيا للطلاب ممن لا يعتزمون الانخراط فى سلك الدراسة النظامية .

وقد اكد John Roberts ضرورة بحث أسباب التسرب تمهيدا لتقديم برامج دراسية جديدة لمواجهة الاحتياجات الملحة لهؤلاء المتسربين وقد لخص أسباب التسرب فيما يلى : — الانتماء الى بيئات متخلفة ثقافيا — ســـوء التكيف الاجتماعى — الانتماء الى الطبقات الفنية المترفة حيث تنتفى لديهم الحوافز التى تدفعهم الى العمل وبذل الجهد . بطء التعليم . وفيما يتعلق ببطيئى التعلم فقد أثبتت الاحصائيات أن هناك ما يقرب من ٢٠٪ من تلاميذ المدارس ممن يعانون درجات متفاوته من التأخر العقلى وليس من الواقعية فى شىء أن ندعى أن جميع الأفراد قادرون على الانتظام والسير فى مراحل الدراسة النظامية وما لم نراع هذه المستويات الذهنية المتفاوتة سيكثر عدد المتسربين من الطلاب بطيئى التعلم .

وقد أوصى المشرفون على هذه التجربة بضرورة ملاحظة حالات الفشل فى وقت مبكر وعدم الانتظار حتى السنة النهائية لاجراء حصر لهؤلاء الطلاب حتى يمكن تقديم المعونة لهم فى الوقت المناسب وتشجيعهم على البقاء فى مدرستهم أو تحويلهم الى انواع أخرى من الدراسة اكثر ملاءمة لهم .

---

1) Roberts, John E., «The Dropout» Ibid, pp. 219-232.

وقد أسفرت هذه التجربة وغيرها فى التعليم الفردى عن بعض الارشادات الهامة التى يصح أن يسترشد بها المدرسون العاملون فى مجال التدريس للطلاب المتسربين أهمهـا .

١ ـ الجمع بين التدريس والتوجيه مع محاولة أن يقوم الطالب بعملية تقييم ذاتى فيتعرف على نقاط الضعف الكامنة فيه فيكون فى ذلك مدعاة لحسن أختياره للبرنامج الدراسى الذى يناسبه ويساعد على تقبله له .

٢ ـ ضرورة تقبل الطلاب ومعاملتهم بتقدير واحترام لآرائهم ووجهات نظرهم المختلفة .

٣ ـ التركيز على المواقف التى يتعلم الطلاب عن طريقها التعاون وتحمل المسئولية .

٤ ـ اعطاء كل طالب قدرا من الاهتمام الفردى مع اشعاره بأهميته .

٥ ـ الاشادة بالنجاح الذى يحصل عليه الطالب واعلاء شأنه وعدم ابراز نواحى الفشل .

٦ ـ النظر الى المتسربين على أنهم أناس عاديون لهم آمال وتطلعات فى الحياة وفى كثير من الحالات عندهم نفس القدرات التى توجد عند معظم الناس والتى لو وجدت الظروف الملائمة لأمكن اكتشافها وبلورتها والاستفادة منها .

كما أوصى المشرفون على هذه التجربة وغيرها بالتوسع فى استخدام الوسائل والأساليب الآتية :

١ ـ الوسائل السمعية والبصرية .

٢ ـ الاكثار من الرحلات والزيارات للأماكن ذات الصلة بموضوعات الدراسة .

٣ ـ الاستعانة بالزائرين المتخصصين فى شتى المجالات لالقاء الأحاديث للطلاب .

٤ ـ التوسع فى أوجه النشاط الجمعى التى تتطلب اشتراك أكبر عدد من الطلاب .

٥ ـ اتباع مختلف الأساليب التى تضفى على الدراسة الواقعية والحيوية .

٦ ـ الوحدات الدراسية القصيرة التى تحقق أهدافها فى وقت قصير .

٧ ــ التقويم المستمر لما حققه الطالب مقارنا بحالته فى مستهل التحاقه بالبرنامج وفى ضوء قدراته الشخصية .

بعد هذا العرض لأبعاد مشكلة الفاقد فى التعليم الثانوى فى مصر والولايات المتحدة الأمريكية نتقدم بهذه المقترحات لعلاج المشكلة فى مصر :

مقترحات لعلاج المشكلة فى مصر :

١ ــ يتضح من عرض مشكلة الفاقد فى التعليم الثانوى أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب تلتحق بالتعليم الثانوى العام ممن لا تؤهلهم استعداداتهم لهذا النوع من التعليم ويتطلب ذلك العناية بالخدمات التوجيهية بحيث لا يتجه الى هذا النوع من التعليم الا ذوو الاستعداد الخاص له ولا بأس من الافادة من نتائج الابحاث النفسية والتربوية فى أمريكا وانجلترا والتى تفيد بأن قلة من الطلاب تبلغ ١٥٪ هى التى يناسبها التعليم الثانوى الأكاديمى وذلك من مجموع الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوى . ويترتب على ذلك امكانية الالتزام بالمعدل المناسب لكثافة الطلاب فى الفصل مما يساعد على حسن سير العملية التعليمية .

٢ ــ اعادة النظر فى مناهج المرحلة الاعدادية بما يجعلها مرحلة توجيه واعداد الى النوع المناسب من التعليم الثانوى مما يتطلب النظر اليها كمرحلة تثقيف واعداد للتخصص يتلقى فيها التلاميذ قدرا مشتركا من الثقافة العامة التى تصطبغ بصبغة علمية عملية تجمع بين العلم والعمل أو بين النظرية والتطبيق .

٣ ــ ان الاعتماد على الشهادة الاعدادية كأساس للقبول بالمرحلة الثانوية وتوجيه التلاميذ على أساسها الى ثانوى عام وثانوى فنى أمر غير سليم من الناحية التربوية نظرا لأن امتحان الشهادة الاعدادية امتحان تحصيلى لا يقيس الا ناحية واحدة من الاستعدادات وعلى ذلك يحسن توجيه الاهتمام الى اختبارات الذكاء والقدرات والبطاقة المدرسية التى طبقت فى أوربا وأمريكا وقطعت شوطا كبيرا فى طريق التقدم .

واذا كنا بصدد مناقشة أسس التوجيه السليم لمختلف أنواع التعليم الثانوى فان الأمر يقتضى الغاء الامتيازات التى تمنح استثناء لفئات معينة والتى تتيح لهم الالتحاق بالتعليم الثانوى العام دون التقيد بشرط المجموع مما يتنافى مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

٤ ــ النظر فى تجربة المدرسة الثانوية الشاملة التى تضع البرامج الدراسية المختلفة فى مستوى واحد سواء كانت أكاديمية أم فنية أم مهنية فى مدرسة ثانوية واحدة مما قد يحد من المكانة التى تتمتع بها البرامج الأكاديمية

هذا بالاضافة الى توافر التسهيلات الادارية والعملية فى توجيه التلاميذ ونقلهم من فرع دراسة لآخر أكثر مناسبة لهم مما يعمل بالتالى على خفض الفاقد فى صورة الرسوب والتسرب على أن يؤخذ فى الاعتبار ضمان الجدية فى امتحانات النقل حيث ان نسبة النجاح بهذه الامتحانات تدل على أنها شبه آلية . كما سبقت الاشارة حتى يمكن اكتشاف حالات الفشل فى وقت مبكر واتخاذ اللازم بشأن تحويل الطلاب الراسبين الى فرع الدراسة الأكثر ملاءمة لهم .

وقد كانت نواحى الضعف فى التعليم المهنى فى الولايات المتحدة الأمريكية مما دعا كونانت الى تأييد ادخال النشاط المهنى فى مدارس ثانوية شاملة بدلا من قصره على مدارس ثانوية معينة وذلك لأسباب اجتماعية أكثر منها تربوية وقد عبر عن ذلك بقوله : « ان من المهم لمستقبل الديموقراطية الأمريكية أن تتوثق الصلة بقدر الامكان فى المدرسة الثانوية بين من ينتظر أن يشغلوا فى المستقبل وظائف المهنيين والحرفيين ومديرى الصناعة وقادة العمال ورجال المبيعات والمهندسين » (١) .

٥ — يؤيد ما سبق ماكشفت عنه الدراسات المختلفة لمشكلة التسرب فى الولايات المتحدة الامريكية من أن نسبة كبيرة من المتسربين من ذوى الذكاء المرتفع تطالب بأن يتضمن المنهج المزيد من النشاط المهنى الحرفى والعملى .. مما يدحض الاعتقاد السائد بأن ذوى الذكاء المرتفع يتوجهون الى الدراسات الأكاديمية فحسب .

٦ — يجب أن تتعدد أغراض المدرسة الثانوية مع توفير مجالات الاختيار بين التخصصات المختلفة بما يتناسب مع التطور العلمى والتكنولوجى وبما يضمن مقابلة احتياجات التنمية . وفى هذه الحالة يجب ألا يكون وظيفة المدرسة الثانوية مجرد اعداد للجامعة بل اعداد للحياة ويقتضى ذلك اعطاء شهادة ثانوية واحدة لكل أنواع التعليم الثانوى ويمكن فصل هذه الشهادة عن الشهادة التى تؤهل حاملها للالتحاق بالتعليم العالى والجامعى ويمكن للجامعات والمعاهد العليا عقد امتحانات للقبول خاصة بكل كلية منها على حدة .

٧ — ضرورة تغيير مفاهيمنا التعليمية بحيث يتضح فى أذهان الطلاب وأولياء الأمور على وجه الخصوص أن التعليم لم يعد عملية تثقيفية فحسب بل عملية اقتصادية جعلت التعليم استثمارا خاصا ذا عائد على مستوى الفرد

---

1) Harbison. Frederick, «The American High School Today», McGraw-Hill, Book Company, Inc., N. Y. 1959, p. 127.

واستثمارا عاما على مستوى الدولة يساعد على التنمية الاقتصادية . فدولة كمصر تمثل فيها الزراعة مكانا بارزا فى اقتصادها القومى يجب أن تهتم بالتعليم الزراعى لخلق جيل من الزراع المهرة ولذلك فمن الضرورى ادخال مثل هذا النوع من التعليم فى التعليم العام ابتداء من المرحلة الابتدائية خاصة فى المناطق الريفية حتى يمكن تكوين جيل من المزارعين يتقنون الأساليب العلمية الحديثة فى الزراعة .

٨ ـــ كما أن الصناعة التى أخذت تحتل مكانها فى اقتصاد البلاد تقتضى الاهتمام بالتربية الصناعية فى مدارس التعليم العام فيعطى للتلاميذ الفرصة لمعرفة الآلات والعمليات الصناعية واكتساب الاتجاهات الصناعية والاجتماعية نحو العمل اليدوى واحترامه وتقديره . هذا بالاضافة الى أن هذا الاتجاه من شأنه بعث الحياة فى المناهج الدراسية النظرية الجافة والتى تعتبر من أهم عوامل الفشل والانصراف عن التعليم . ولعل فى هذا الاتجاه ما يساعد على التمشى مع الاتجـــاه العالمى المعاصر والذى ينحو نحو التقريب الثنائى بين التعليم الأكاديمى والفنى .

٩ ـــ اذا ما ســـلمنا بأهمية الخدمات التوجيهية فى المرحلة الثانوية فى تخفيض الفاقد يمكن اعادة النظر فى الدور التقليدى للاخصائى الاجتماعى بأن يحدد لنفسه دورا جديدا يتمثل فى تعاونه مع المدرسين والادارة المدرسية فى تنفيذ البرامج التعليمية بما يمده بهم من معلومات وخبرات تتوافر له نتيجة احتكاكه بالطلاب والتعرف على مشكلاتهم فهو يستطيع تقييم المناهج وطرق التدريس من خـــلال آراء جمهور الطلاب . وهكذا نجد أن تطوير المفهوم التقليدى لوظيفة الاخصائى الاجتماعى يؤدى الى قيامه بدور فعال فى مجال توجيه طلابه مما يؤدى الى التغلب على الكثير من مشكلاتهم التى قد تشكل عقبة فى ســـبيل تقدمهم الدراسى وقـــد تؤدى الى فشـــلهم وانصرافهم عن الدراسة .

١٠ ـــ انشاء جهاز خاص لحصر الراسبين الذين تجاوزوا الحد الأقصى لمرات الرســـوب والمتسربين ومتابعتهم تكون مهمته جمع المعلومات عنهم لتقديم الخدمات المناسبة لهم فى صورة برامج دراسية خاصة تهدف الى : تشجيعهم على العودة الى الدراسة النظامية أو الانتظام فى برامج دراسية أخرى لمن لا يعتزم منهم العودة الى الانخراط فى سلك الدراسة النظامية .

ويتطلب الأمر فى الحالتين ضرورة بحث أسباب الرسوب أو التسرب حتى توضع البرامج الدراسية المناسبة التى تواجه احتياجات هؤلاء الطلاب. وهذا يمكن الاســـتفادة ببعض جوانب نظام التعليم الفردى الذى يطبق فى الولايات المتحدة الأمريكية والذى سبقت الاشارة اليه على أن تدخل هـــذه البرامج الخاصة فى نطاق مايعرف بالتربية غير الرسمية والتى يقصد بها كل ماهو

خارج نطاق النظام التعليمى الرسمى من برامج تعليمية ذات أهداف خاصة لخدمة دارسين معينين وتكون مسئولية انشاء هذه البرامج وتنفيذها وادارتها وتمويلها على عاتق الأفراد وليس الدولة — ممن يأنسون فى انفسهم الكفاءة والخبرة فى مجال العمل مع هذا النوع من الطلاب الذين لم تجد معهم المناهج والأساليب المتبعة مع جمهور الطلاب فى مدارس التعليم العام .

ويجدر الاشارة الى أن هذا الأمر يختلف عن وضع المدارس الخاصة فى مصر والتى تتمشى فى مناهجها والحد الادنى والأقصى لأعمار تلاميذها مع ما هو قائم فى مدارس وزارة التربية والتعليم .

وقد سبقت الاشارة تفصيليا الى طبيعة وخصائص برامج التعليم الفردى ونوعية المدرسين العاملين فى هذا النظام وجمعهم بين عمليتى التدريس والتوجيه والتجارب المختلفة التى أجريت فى اطاره فى الولايات المتحدة الأمريكية ونتائجها وهى ما يمكن تطبيقها عندنا خارج نطاق السلم التعليمى الرسمى لخدمة هؤلاء الطلاب الذين عجزوا عن التوافق مع الانظمة التعليمية العامة القائمة ويحتاجون الى عناية فردية خاصة وبرامج توجيهية وتعليمية تأخذ فى الاعتبار أسباب قصورهم وتقدم لهم ما يتمشى مع مستوياتهم الذهنية واستعدادتهم الخاصة وظروفهم الأسرية والاقتصادية .

ولعل فى أنظمة التعليم الفردى ما يكمل الاجراء الرسمى الذى تتبعه مدارسنا العامة بالنسبة لتحديد مرات الرسوب أو الفصل اذا ما تجاوزت الغياب مدة معينة حيث أن الهدف هو تقديم المساعدة لأمثال هؤلاء الطلاب باعدادهم لشق طريقهم فى الحياة بالاسلوب الذى يلائمهم والذى لم توفره لهم المدارس العامة .

١١ — يجب أن تهتم مدارس التعليم العام بالأنشطة المدرسية التى تستهدف تكوين مهارات اجتماعية لدى الطلاب فقد أثبتت الدراسات فى الولايات المتحدة الأمريكية أنها تلعب دورا فعالا فى اجتذاب الطلاب وتخفيض حالات التسرب . هذا بالاضافة الى أهمية اسهام الطلاب بدور ايجابى فى التخطيط لهذه الأنشطة وقد أثبتت برامج التعليم الفردى أن المشاركة بين الطلاب والمدرسين فى تخطيط البرامج الدراسية تقوى دوافع التحصيل عند الطلاب .

* * *

العلاقات الإنسانية والسلوك الابتكاري

الدكتور محمود البسيوني
عميد المعهد العالي للتربية الفنية

من اهم ما تعنى به التربية الحديثة ، تنمية العلاقات الانسانية بين البشر . وتعنى العلاقات الانسانية تلك الروابط الوجدانية بين فرد وآخر ، او بينه وبين الجماعة التى يعيش وسطها ، وذلك بقصد تحقيق حاجة مشتركة لا غنى عنها ، وقد يبدو أن هذا الهدف مدعاة للتساؤل ، اذ أن البشر بطبيعتهم يعيشون بعضهم مع بعض ، بعلاقاتهم الإنسانية ، فكيف يمكن أن تكون تلك العلاقات ، هدفا من أهداف التربية ، بل هدفا يرتقى الى المرتبة الأولى من الأهداف التربوية ، ويؤكد ذلك الاتجاهات التربوية السائدة فى بعض البلاد المتقدمة مثل أمريكا ، والتى تبلورت فى اطار له صلة بطبيعة المجتمع الأمريكى ذاته ، الذى وفد اليه المستوطنون كمهاجرين من دول مختلفة ، كانت لهم لغاتهم الخاصة بهم ودياناتهم المتميزة وعاداتهم المنعزلة التى مثلت بالنسبة للمجتمع الأمريكى مشكلا رئيسيا اذ تصور المفكرون لو أن كل واحدة من الطوائف المهاجرة تجمعت بعضها مع بعض ، وخلقت فيما بينها وحدة ذاتية ، فان هذه الوحدة قد تصطدم بوحدات أخرى صنعها المهاجرون من بلاد مغايرة وعلى ذلك فان المجتمع فى نهايته سيعانى من عدم تحقيق وحدته ، لأنه يكون فى هذه الحالة مؤسسا على وحدات عنصرية لا رابط بين بعضها والبعض الآخر ، بل وكثيرا ما يحتمل التضارب بين هذه الوحدات ، كما هو حادث مثلا بين السود والبيض .

ولذلك رأى المربون الأمريكيون بخاصة أن تنمية العلاقات الانسانية من الأهداف الأولى التى يجب أن تحققها التربية ، وليس معنى العلاقات الانسانية ، مجرد الارتباط الشكلى بين بنى البشر ، فقديما قال الشعراء :

الناس للناس من بدو وحاضرة
بعض لبعض وأن لم يشعروا خدم

والمعنى يشير هنا الى أن الوفاق لا يحدث بين اعضاء المجتمع الا اذا سلم كل عضو فيه انه يؤدى خدمة نظير تلقيه خدمات ممن يقومون بخدمته ،

بمعنى ذلك أن الحياة فى المجتمع الحديث توجب الترابط الذى من شأنه أن ييسر تبادل الخدمات ، فيخلق بين الناس حياة افضل مما هى عليه الآن .

والعلاقات الانسانية لا تقوم على رياء أو نفاق،أو على نزوات شخصية، أو على الاهتمام بالمظهر الخارجى للحوادث دون بحث فى منبعها والمشاركة فى حل مشكلاتها ، فالعلاقات الانسانية اذا كان هذا شأنها فانها فى الحقيقة لا تخلق مجتمعا متماسكا بل شرذمة من الناس ، كل همهم الانتهازية ومحاولة تحقيق المآرب بأى طريق كان على حساب المصلحة العامة .

وليس عيبا أن يكون لكل عضو من أعضاء المجتمع مصلحة خاصة ، لكن العيب أن يطالب هذا العضو بتحقيق تلك المصلحة على حساب مصلحة الآخرين ، بل العيب الأكبر أيضا أن ينال حقا لا يمثل مصلحته الذاتية ، وانما يمثل مصلحة من هو أحق منه ، ولأسباب غير موضوعية ، وخارجة عن منهج العدالة الاجتماعية استطاع بتحكمه أن يحصل على هذا الحق الذى ليس له . ومن هنا يظهر تعقد العلاقات الانسانية ، لأنها تستند الى مبادىء أخلاقية ترتبط بمفاهيم عن الديمقراطية ، وعن الأسلوب العلمى ، للوصول الى الحقيقة ، كما تستند الى الصلة بين الحق والواجب ، والاحساس بالمساواة ، وشمول النظرة التى تخدم صالح الجماعة ، على اعتبار أن الجماعة خيرة ، وتضم الأفراد الذين يؤمنون بهدفها ، ويسعون لتحقيقه . ولذلك فان العلاقات الانسانية حينما تغشاها النزوات والأهواء ، فانها تخلق فى المجتمع فسادا ، بل تخلق بيئة ملوثة من شأنها أن تورث الأجيال الجديدة مفاهيم عن العلاقات الانسانية غير سليمة ، قد تورث الزلفى للرؤساء ، كما يتضح فى احدى اغانى الموسيقار الراحل سيد درويش .

« علشان ما نعلى ما نعلى ما نعلى

لازم نطاطى نطاطى نطاطى »

وهذا يبين مفهوم الارتقاء ، أنه ليس مستندا الى كفاءة ، والى حق ، بل الى خنوع المستكين الذى يحاول أن ينال بغيته ، عن طريق هذا المظهر الشكلى الذى يرضى به أصحاب السلطان ، وحينئذ يمكن أن ينال حظوته فيفضل على غيره فى الترقى الى الوظيفة الأعلى .

وفى الواقع يسود هذا الاتجاه فى المجتمع الذى يعانى من تحكم ذوى النفوذ ، ومن المستعمرين واتباعهم ، ومن نظام الطبقات الذى لا يعترف بحقوق الانسان ، بل ويعتبر الأرض ارثا شرعيا للملاك دون سائر الناس .

وتتأثر أيضا العلاقات الانسانية بالسلوك النمطى . وهو سلوك روتينى يتبع فيه الفرد نظاما مألوفا بيروقراطيا ، بطيئا ، يسير من خلاله فى دائرة مفرغة لحل مشاكل الناس ومشاكله .

والسؤال هنا : ألا تقوم العلاقات الانسانية على أساس من السلوك الابتكارى ، أم أن تلك العلاقات لابد أن تسودها النمطية ، والتزمت ، والخضوع للتقليد الآلى بدون فكر ، أو حس خلاق ؟ الحقيقة ان العلاقات الانسانية يجب أن ينظر اليها باعتبارها روحا أولا ، قبل أن تكون شكلا نمطيا ، والمثل الشعبى الذى يقول « لاقينى ولا تغدينى » يعنى أن محبة الناس ، واحترامهم ، والاهتمام بهم ، وفتح الصدر عند ملاقاتهم ، أهم بكثير من الشىء الذي فى استطاعة الفرد أن يسديه اليهم . بمعنى أصح ، ان العلاقات الانسانية قد تطرد ، وتنمو ، وتخلق مجتمعا سعيدا ، لو أنها أقيمت على روح من المودة والمحبة بين الأفراد ، تلك الروح التى يشعر فيها الفرد أنه مرغوب فيه ، ومعترف به ، وينال احترامه ، وحقوقه مرعية ، وتؤخذ مشكلاته وآراؤه بالاهتمام الذى تستحقه ، ولذلك لا يمكن أن يتحقق هذا الشعور اذا ظلت هناك فجوة بين الحاكم والمحكوم أو بين المدرس والتلميذ، أو بين رئيس التحرير والصحفى ، أو بين شرطى المرور والمارة ، فى كل هذه الصلات التى تحكم بنى البشر ، يثار قانون العلاقة التى تربط بين هؤلاء الناس من زاوية الخير والشر : هل هى علاقة أساسها احترام الفرد ، وتقدير مصلحته ، والاهتمام بحاجاته ، وتيسير حاله ، والاعتراف بأهمية رأيه ، وعمل حساب له فى كل مجال ، أم أن ذلك كله ليس له اعتبار ؟

الواقع أن العلاقات الانسانية ، اذا نظر اليها فى اطار ديمقراطى ، فاننا بطبيعة الحال نجد أن الفرد سيكون له الاحترام داخل المجتمع ، أو داخل الجماعة التى يكون عادة عضوا فيها ، وتقوم هذه الجماعة أساسا على المشاركة الفعالة بين كل الأعضاء الداخلين فى تركيبها ، وتحترم الأغلبية الأقلية لا لشىء ، الا لأنها تمثل مجموعة تفكر تفكيرا مغايرا للرأى الغالب ، ولو لم يؤخذ به فى الاعتبار عند التطبيق .

وقد تكون هذه العلاقة الديمقراطية ذاتها ، التى يشعر فيها الفرد باحترام نفسه واحترام الآخرين ، قائمة على أساس خلاق ، وتعتمد على الاحساس ببنى البشر وتذوق امكانياتهم ، والوعى بهم ، فان مثل هذا التذوق يحتاج الى مقدرة غير عادية من كل فرد ، لكى يدرك أهمية الفرد الآخر ، مهما يصغر سنه ، أو يضعف مركزه فى الاطار الاجتماعى . فالعلاقة الانسانية بهذا الوضع الذى يتطلب سلوكا مبتكرا ، لابد أن يتوافر فيها أولا ذلك الحس

الديمقراطى بأن الناس سواسية ، وان اختلفوا فى مشاربهم ، بل أن اختلافهم يجب ان ينظر اليه على أنه من الأمور المتوقعة والتى تثرى أهداف الجماعة .

فرأى الفرد وحـده مهما يكن جيـدا ، رأى منفرد ، لكن رأى الآخرين يمثـل اتجاهات أخرى ، وحينما تؤمن الجماعة برأى ، سيكون وليد حوار الجماعة وتفاعلها وادراك صالحها ، فتختار أفضل الآراء التى تتفق مع هذا الصالح بعد أن تكون قد محصت كل الآراء وبوبتها ، ورفضت منها الآراء غير السليمة ، واعتنقت الآراء الصالحة لخيرها .

وهذا الاعتناق الأخير ، يقوم أساسا على الحس الموضوعى البعيد عن النزوات والآهواء ، بل يقـوم على منهج علمى ، ذلك المنهاج الذى يأخـذ فى اعتباره طبيعة المشكلة التى تدرس ، وحدودها ، والطريق العلمى الذى يمكن أن يتبع للوصول الى حلها ، أو الى الراى الذى انتهى اليه الانسان المفكر ، هذا الراى لابد أن تسنده الحجج ، بل يكون من ورائه منهج تجريبى تؤكد البراهين صحته .

ولذلك لا يستطيع الأعضاء الآخرون فى الجماعة ، أن يجادلوا فى صحة شىء أثبتت البراهين صحته ، أن الجدال عادة يتم فى مسائل لم يبت فيها العلم برأى ، بل وتحتمل آراء متعددة ، وطالما هى مسائل جدلية ، فستظل كذلك الى أن ينتهى فيها برأى علمى قاطع ، ولا يمكن أن تقوم العلاقات الانسـانية على جدل لا نهائى ، بل ان كثيرا من أمور الحياة اليومية تتم بمنطق قد يكون رياضـيا ، وقد يكون منطق السبب والنتيجة ، وقد يكون أساسه التجريب ، وفى كل من هذه الحالات يلاحظ أن العلاقات الانسانية التى تربط الفرد بالآخر ، وبالجماعة ككل فى أى ركن من الأركان ، لابد أن تقوم أساسا على هذا النهج الموضوعى الذى يتوخى البحث العلمى .

ولكن السؤال أنه بعد تلك الموضوعية تظل هناك تغيرات فى العلاقات الانسـانية اذ أن العلم وحده كحقائق ، وان كانت تريح البشر فى انتهـاج السلوك الموضوعى الذى يقل الاختلاف عليه ، أو يكاد ينعدم — فان هناك مسائل أخرى تتعلق بأشياء أكثر التزاما بالحقـائق ، وهى تلك التى لابد أن يدخل فيها ما يمكن أن يسمى بالسلوك الابتـكارى ، فهناك خوف أن ينتهى الشكل العلمى الموضوعى الى شكل بلا مضمون ، شكل يتقيـد بالتقاليد وبالعرف ، وينتهى بالتزمت .

من الطبيعى ان مثل هذا الشكل ليس هو المتوقع فى العلاقات الانسانية

التى تقوم على أساس ابتكارى ، اذ أن الشكل ما هو الا أسلوب متعارف عليه لتتم من خلاله الصلة بين الناس بعضهم وبعض ، والشكل وحده يعتبر شعائر قد تتغير طريقة ممارستها بالروح التى تمارس بها ، فيمكن أن تلقى على صديق التحية بغمزة عين ، أو سلام باليد ، أو تقابله بالأحضان ، هذه كلها تدخل فى نطاق الشكل ، وهو شكل كما هو واضح يختلف فى مظهره لكن هدفه فى النهاية واحد ، وهو التحية لشخص آخر .

السؤال هنا أن مثل هذا الشكل قد يؤدى بمختلف المظاهر من الشعائر، ولا يحس الشخص الذى يقصد تحيته راحة فى اطار هذه العلاقة ، اذ تظل الكوامن النفسية تلعب دورا هاما فى ترجمة المضمون المترتب على الشكل ، وفى هذه الحالة يجد الخيال فرصة فسيحة لتأويل الشكل وفقا للانفعال النفسى الذى يحيط به ، واذا كانت العلاقات الانسانية تقوم أساسا على المحبة الصادقة ، وعلى التعاون ، وعلى الاحساس بالمساواة ، وعلى كل القيم التى ذكرت آنفا ، فان المضمون لا يقل أهمية عن الشكل ، بل ان المضمون هو جوهر السلوك ، واذا فقد انتهى الشكل الى عملية آلية .

وكيف يمكن أن يقاس السلوك فى العلاقات الانسانية بين الشكل والمضمون ؟ يمكن بيسر الاجابة عن السؤال اذا حدث تصور للتقدم البشرى، والسؤال هنا من الذى يفعل هذا التقدم ، هل هو الانسان الروتينى النمطى، الذى يسير فى سلوكه مع مظاهر شكلية ؟ أم انه الشخص المبتكر الذى غير من خلال ابتكاراته فى الشكل ، فتغير معه المضمون ، فأحدث موجة من التقدم ؟ بمعنى أنه اذا كان العرف قد درج بالفتاة الا تلبس شيئا يكشف مفاتن جسدها ، أو وجهها ، فتولد مع ذلك البرقع ، والملاءه اللف ، وهو رداء من ناحية الشكل يغطى كل مظاهر الفتنة ، التى يراد اخفاؤها بالنسبة للفتاة عن أعين من يرونها ، لو تأملنا السلوك المرتبط بهذه الظاهرة من الناحية الابتكارية نجد انه يمكن أن يستمر سنوات طويلة ، لاتفاقه مع الفكرة الأخلاقية الموروثة ، التى تقول بأن الفتاة يجب ان تخفى كل مفاتن جسدها ، فهى بالنسبة للأخلاق عورة يجب أن تغطى .

كيف يمكن أن يترجم رواد المودة هذا الاتجاه ، لو انهم أخذوا به بحرفيته لما حدث تطور ، قد يحاول رواد المودة من المبتكرين ، أن يحسنوا من شكل الملاءة والبرقع لكن لا يعتبر ما يفعلونه نقدا جوهريا وتطلعيا بالنسبة لعادات شعب ، ولكنهم لو غيروا الملاءة كلية الى زى آخر ، كارتداء السروال ، والبلوزة ، والمينى جيب ، أو الماكسى ، فان تغيرا فى العادات السلوكية قد يتضح نتيجة هذا التغير فى المودة ، ويعتبر رواد المودة من المبتكرين ، هم الذين فى الحقيقة غيروا مظهر العلاقات الانسانية : من حالة التجمد

والرجعية ، الى حالة من الحرية والتطور ، بل ان اخفاء الجسم تحت الملاءة اللف ، كان يرتبط به عادات غير صحية ، فالسيدة لا تتمكن من أن تعرض جسمها للشمس ، كما أنها لا تستطيع أن تخرج وتتفاعل مع المجتمع بايجابية، بل ان مكانها كان دائما هو المنزل !!

فعادات التقدم هى التى أخرجت المرأة من المنزل ، فغيرت شكلها ، فتغير المضمون ، فتعلمت ، فأدركت حقوقها ، فبدأت تشعر بفاعلية ايجابية فى المجتمع ، لم تكن تشعر بها من قبل .

فالمسلك الابتكارى الذى ارتبط بالزى ، حرر العلاقة الانسانية ، وجعل لها شكلا جديدا مغايرا للشكل المألوف . ويبين المسرح الوانا من النقد منصبة على مظاهر بعض الشخصيات التى يجسد فيها الروائيون ، مظاهر التزمت الاجتماعى الطبقى ، الذى لا يوجد علاقات انسانية سليمة بين أفراد المجتمع ، فذلك هو الباشا الذى يسوق الفلاحين كالعبيد بالسياط ، وهذا هو صاحب المصنع الذى يسخر العمال كالآلات دون أن يعطى لهم من الأجر ما يستحقون نتيجة عرقهم وكدحهم ، وهذا الشرطى الذى يتحكم فى البائع ، تحت اسم النظام ، لينال منه مأربا شخصيا .

يشاهد المتفرج مسرحيات يدور الحوار فيها حول شخصيات من هذا النوع ، ويعرض الفن فى الحقيقة من خلال تلك المسرحيات عرضا نقديا لتلك الشخصيات ، فيكره الناس فيها ، ويربطها بالشر ، ويحببهم فى شخصيات أخرى تتسم بالسماحة وحب الناس ويربطها بالخير ، حينئذ يكون هذا التحليل من خلال الفن بمنزلة احتضان سلوك ابتكارى ثائر على الأوضاع التقليدية اللاانسانية ، ومؤكدا لسلوك من نوع آخر يقوم على علاقات انسانية أكثر تقدما ، بل أكثر ابتكارا .

ولذلك فان قادة الفكر ، والفنانين ، والفلاسفة ، والعلماء ، والمبتكرين عبر العصور ، هم القيادات التى كانت تحرق نفسها وقودا لتغيير البشر بما تكشف عنه من حقائق علمية ، وقيم انسانية ، تفتت بها التزمت الذى كان يثور عليه الناس فى الأحقاب التى عاشوا فيها .

تأمل وضع جاليليو من رجال الكنيسة ، الذى استنكره الفاتيكان منذ بضع سنوات ، الم يكن سلوك جاليليو وهو يهدى الى حقائق جديدة ، سلوكا مبتكرا ، داعيا الى ترك التزمت ، والبحث عن الحقيقة ، وبناء السلوك الجديد وفقا لها ، وعلى دعامة منها ؟

ان ما يكشفه العلماء والفنانون ، يؤدى فى النهاية الى تغيير الأساس

الذى تقوم عليه العلاقات الانسانية ، هذا التغيير يجعل العلاقات الانسانية ذات سمات مبتكرة ، ولذلك فالعالم والفنان ، كلاهما له تأثيره فى تلك العلاقات ، وعلى أساس هديهما نتحسس تلك العلاقات ، فالعلم يجعلها موضوعية ، والفن يعطيها المسحة الانسانية الخلاقة ، أى أن العلم والفن، كلاهما الوسيلة الحقيقية لتحرير العلاقات الانسانية من جمودها ، ومن كبوتها ، والارتقاء بها الى المستوى الديمقراطى السليم ، الذى يضمن تهذيبها ، واطرادها فى الأساس الخير السليم .

ان التربية الهادفة التى ترسى قواعد العلاقات الانسانية فى التعليم وتنميها ، لابد أن تستند فى اتجاهها الى العلم ، والفن معا ، فالعلم يعود التلميذ الموضوعية ، والبحث عن اليقين ، وعن الحقائق ، أما الفن فهو الذى يعطى بصيرة للتلميذ لكى يحس نتائج تلك الحقائق الموضوعية ، ويساعده فى صوغها ، وتوجيهها بما يكفل تحسين تلك العلاقة الى شكل من السلوك أكثر ابتكارية ، بالروح التى أودعت فيه ، من الشكل الأول للسلوك الذى يتسم بالنمطية والآلية .

لقد آن الأوان للتربية ، أن تربط بين العلم والفن ، والعلاقات الانسانية ، فلو لم يصب العلم والفن فى تحسين تلك العلاقات ، لما تغير المجتمع ولا تطور .

* * *

نظام تعليمى يحقق القيم الانسانية

من خلال برنامج للتربية الجمالية

باحدى المعامل التربوية *

للدكتور لطفى محمد زكى
أستاذ التربية
بالمعهد العالى للتربية الفنية

اذا كانت الخبرة الجمالية احدى القيم الانسانية فى العملية التربوية ، فكيف يمكن تفسير ذلك فى ضوء الحركة الدائرة التى تهدف الى رفع مستوى الانظمة التعليمية الحديثة والتكنولوجيا المعاصرة ؟

احدى الاجابات تكمن فى طبيعة تلك الخبرة الجمالية كما حددت فى برنامج « سيمريل ـ CEMREL » للتربية الجمالية ، وهو معمل تربوى اقليمى بالولايات المتحدة الأمريكية . كان لهذا المعمل وما يزال اهتمام أساسى فى تطوير الأنظمة التعليمية . وكانت هذه الأنظمة شاملة لمجالات تربية الطفولة المبكرة ، والرياضيات ، والتربية الجمالية . ومن تلك المجالات الثلاثة يقدم برنامج التربية الجمالية فرصا فريدة تتضمن مصادر تعليمية انسانية فى جوهرها .

« ان الخبرة الجمالية خبرة ذات قيمة عضوية ، خبرة لها قيمة فى ذاتها » (١) . بمعنى أنها ظاهرة ذات قيمة فى نفسها . ولا يمكن أن تدفع هذه

---

* CEMREL, The Central Midwestern Regional Educational Laboratory, Missouri, U.S.A.

1) Stanley S. Medeja and Harry T. Kelly, «A Curriculum Development Model for Aesthetic Education, «The Journal of Aesthetic Education, IV (April, 1970). 53-63.

الخبرة فى اطارات ذات جزاء خارجى . فان كل هذه المثيرات التى استخدمت فى الماضى لتشجيع التعلم مثل المال ، أو المركز ، أو الرضا ، أو الخوف ، تلك جميعها خارجة عن نطاق مجال الخبرة الجمالية . كذلك أى نظام يعطى ضمانا أو جزاءات رمزية ينبغى أن يعتبر خارج ذلك العالم . وليس معنى هذا أن نقول ان تقديم مصادر فى الخبرة الجمالية هو شىء خارج عن أى منهج للتعلم . لهذا السبب فان مصدر التربية الجمالية التى لها مفهوم معترف به، وخطط له بدقة وعناية.قد يكون له وسائل ذات دلالة لضمان تزويد الانسان بالطاقة والحيوية فى العملية التربوية .

كل ذلك اذا ، يقود الى ثلاثة أسئلة اضافية :

١ — هل يمكن أن يكون هناك نظام تعليمى متطور ومتناغم مع طبيعة الخبرة الجمالية فيما تقدمه مصادر التربية الجمالية ؟

٢ — هل يتيح هـذا النظام للتلاميذ ومجتمعـاتهم بعض درجات المرونة والاختيار ؟

٣ — هل لمثل هذا النظام أن يتسق وكل ما سبق ذكره وفى الوقت نفسه يصبح ذا اهمية تربوية وأساسا جوهريا فى الحقل التعليمى ؟

نظام تعليمى لتطوير مصادر التربية الجمالية :

دراسة قام بها باحثان (١) لتخطيط نظام تعليمى يطور منهجا للتربية الجمالية يتفق والفكرة السابق ذكرها . وهناك مجالان للاهتمام لازمان فى تحقيق نظام تطوير المصدر الأساسى للمعلومات الجمالية وفى كيفية اختيار المحتوى وفى تنظيمه .

وقد اتسم النظام التعليمى لهذين الباحثين بتقسيم مجموعات المحتوى الذى أقيم حوله مراكز الانتباه . فقسمت مادة صفوف المرحلة الأولى الى اربع مجموعات : مدخل الى الظاهرة الجمالية — وعناصر فى الفنون وفى الأنظمة والبيئة — وعملية التحويل — والناس فى الفنون . ويمكن أن تكون مثل هذه المراكز للانتباه نقطا أساسية لنشاطات التلاميذ فى التربية الجمالية.

---

1) Stanley S. Madeja and Harry T. Kelly, «A Curriculum Development Model for Aesthetic Education,» The Journal of Aesthetic Education, IV (April, 1970), 52-63.

بحيث تمثل الظاهرة الجمالية وما بينها من علاقات . وثمة محاولة تحديد قياس لكل مركز انتباه لكى تستمر فيها بين عناصر المجموعة داخل التجمع كمثال ، ففى المجموعة الرابعة ، « الناس فى الفنون » ، يبدو دور المهنيين فى الفنون كلها متشابها ففيها يهتم كل منهم بعملية تحويل الفكرة الى عمل فنى منته ، وفق النظام الذى رسخ فى أذهانهم .

المجموعة الأولى : وهى مدخل الى الظاهرة الجمالية ، تدرس فيها الصفات الجمالية للوقت ، والمكان ، والحركة ، والصوت والضوء . تلك العناصر التى تتجاوز أنظمة الفنون وتتعداها وهنا تقدم الوسائل لتحقيق دراسات الفنون فى التربية الجمالية . متضمنة نماذج من جميع أنظمة الفنون تشكل محتوى هذه السلسلة . وتلك مقدمة منطقية أساسية فى كل الوحدات التى تمثل الظاهرة جميعها ، سواء أكانت من صنع الانسان أم من الطبيعة، وربما تمازجها بعض الصفات الجمالية .

والمجموعة الثانية : « عناصر فى الفنون والأنظمة والبيئة » ، وتشمل هذه المجموعة المفاهيم التى ترتبط بخاصة بالعناصر المستخدمة فى الفنون وفى البيئة ، مثل التركيب فى الموسيقى ، والشكل فى الفنون التشكيلية ، والحركة فى الرقص . والتأكيد على ادراك العنصر داخل نظام الفن وعلاقته ببناء العمل كله . كذلك يندمج التلميذ فى النشاطات التى تحول هذا العنصر الى شكل فنى ، والتأكيد على ادراك بناء العنصر ووصفه واختبار انتاجه فى العملية الابتكارية لكى يبدأ فى تطوير النقد ووصف المهارات الضرورية فى اصدار الأحكام الجمالية .

والمجموعة الثالثة : « العملية التحويلية » التى تقدم طرق تنظيم العناصر خلال العملية الابتكارية أو عملية تحويل العناصر داخل الأعمال الفنية الكلية؛ والتلميذ يدخل الى الطرق بوساطة ما يبتكره من بناء ، فى خلق أعماله الفنية. ومن ثم ينتقل الى عملية اصدار الأحكام الجمالية . وفى هذا يتلازم التحويل ويتأصل فى أساس الأحكام الجمالية بوساطة التلاميذ .

والمجموعة الرابعة : « الناس فى الفن » ، يتأكد فيها كيف ينظم المهنيون فى الفنون العناصر الفنية داخل العمل كله . واستمرار هذه الجماعة يعتمد على دور المتشابهات التى يشارك فيها الفنانون فى العملية الابتكارية — كل يؤصل فكره وينظم العناصر فى عمل منته معبر . وتبدأ عدة أنماط فى الانبثاق من مجموعة عناصر لهذا التجمع . كما يعمل الفنانون أيضا فى مختلف الأنظمة مستخدمين خامات وطرق متنوعة ، وتراكيب أعمالهم وعملية التحويل تعرض

متشابهات . وهذا المركز أو المجموعة الأخيرة تعرض اندماجا مشتركا له أهميته ووظيفته . ومن خلال دور الفنان ، تتحقق نموذجية خبرة التلاميذ لمراكز الانتباه الثلاثة الأخرى .

لقد ترجمت هذه المجموعات ومحتواها العام الى نشاطات ، والنشاطات تثير سلوك التلاميذ وفاعليتهم . ويبوب هذا السلوك حصيلة أنماط التلاميذ لمجموعة العناصر لكى يحلل ، ويحكم عليه ، ويدرك ، وينتج مهمة ، ويتفاعل، ويتحدث ، ويقوم . وفى صياغة هذه الحصيلة تبرز عادة مناقشات كثيرة مثل ما اذا كان هناك مراتب بين السلوك يكون لها شأنها فى خلق حصيلة لبرنامج بعينه فى مستويات تربوية محددة . ومع ذلك ، فقد اصبح من الواضح أن أى تنظيم ضيق للسلوك عن طريق المستوى يكون مفتعلا فى ضوء تداخل السلوك فى كل مجموعة .

وكنتيجة لتطوير تلك العملية ، فان السلوك الذى استقر بخاصة فى كل مجموعة عناصر تتضمن ثلاث تبويبات : **مثيرات السلوك** ، وهى تلك التى تقدم التلاميذ لمحتوى مجموعة العناصر ، **وسائل السلوك** ، وهى التى يتفاعل من خلالها التلاميذ مع تلك المجموعة من العناصر ، **غاية السلوك** ، وهى التى توضح تعلم المحتوى لمجموعة العناصر . وقد اختيرت هـذه التبويبات من ملخص احد الباحثين للسلوك الجمالى (١) .

وجدير بالذكر أن مجموعات العناصر ليست مسلسلة أو متتابعة ، لقد وضعت فى مجموعات تبعا للمحتوى ، على أن يزود نظار المدارس بمصادر المواد التى منها يبنون مقرر الدراسة فى التربية الجمالية فى المدرسة . وقد تركت ترتيبات مجموعات العناصر فى سياق خبرة التعلم الى أولئك الذين هم أكثر دراية عن سياسة المدرسة وتلاميذها . ويضاف الى ذلك ، أنه يوجد تداخل بين السلسلة ، التى تحقق الترابط الذى يساعد فى تأصيل التتابع الطارىء لمجموعات العناصر داخل التوسع فى أقسام التعلم عن طريق مستوى الصف الدراسى .

ومهمة تطوير تنظيمات بديلة لتتابع مجموعات العناصر سوف تكون

---

(1) Bennett Reimer, «Aesthetic Behaviors in Music,» Toward an Aesthetic Education (Washington, D.C.: Music Educators National Conference and St. Louis: CEMREL, Inc.), 1971, pp. 65-87.

عملية مستمرة أثناء تعديل برامج التربية الجمالية الكلية . وستجمع المعلومات لكى تيسر هذه العملية فى توسع « اختبار الاستطلاع ــ Pilot.test » الذى يوصف فى الجزء الأخير من هذه الدراسة التى تختتم بمقترحات وبنماذج بديلة للتعلم .

تطوير العملية :

فى المرحلة الأولى من هــذا البرنامج أعدت مجمــوعة نقاط لتطوير الأساس النظرى ومحتوى عناصر المجموعات (١) . وقدمت أفكار تهذيبية بوساطة هيئة مساعدة متخصصة فى ميدان الفن وعلم النفس (٢) . قامت بتطوير هذا المحتوى فى ميادينها الخاصة . ثم حددت موضــوعات عناصر المجموعات ، مما سهل على كاتب المنهج أن يكشف فى حجرة الدراسة عن أفكار لعناصر المجموعة . وهنا يصبح المعلم الفنان مطوز منهج له فرصة أن يتلقى ردود الفعل المباشرة من الأطفال عن فاعلية المادة أو الفكرة . وكثيرا ما يدرك الأطفال جوهر الخبرة التربوية بطريقة تحديد نوع المواد عن طريق النمط الدقيق وأسلوب الطفل الذى يستخدمه . والعملية التى استخدمت فى تطوير تلك الوحــدات اتبعت نموذج التطوير الذى اعتمــدت على نظرية النظم (*) .

وينبغى أن نسجل هنا أن هذا المنهج قد يتكرر فى مجموعة عناصر المادة. وفى أثناء الطور الأول للنموذج الأصلى للتطوير مما يعاون على اســتقرار الحصيلة ، واقتراح النشاطات ، مع تزويد الطالب المعلم بالتعليمات المكتوبة ، وتعيين المواد المؤيدة . واعطاء انتباه لوزن أثر المواد على التلاميذ . وفى كل

---

1) Manuel Barkan, Loura H. Shapman and Evan J. Kern. Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education (St. Louis: CEMREL. Inc.)

2) Staff Associates: John Cataldo, David Ecker, Brian Hansen, Reid Hastie, Alma Hawkins, Alan Purves, Bennett Reimer and Asahel Woodruff.

* نظرية النظم تشير الى عملية تطبيق الفكر العلمى فى حل المشكلات الكبيرة ، وهى تعنى ايجاد العلاقة المنهجية بين عاملين أو فكرتين أو اكثر، ولقد طبقت مبادىء تحليل النظم فى ميدان التربية فى مجال الادارة المدرسية، وفى تطبيق الطرق الحديثة فى التعليم .

النقاط الهامة لعملية التطوير : الكاتب — الفنان — وهيئة المحكمين أو المقومين يقومون بتجريب عناصر المجموعة أو أجزاء منها مع التلاميذ فى ظروف حجرة الدراسة ، وهى محاولات تعتبر فى حد ذاتها بمنزلة الوسائل اللازمة لمراجعة تلك المواد . وعندما تتطور عناصر المجموعة بشكل كاف ، تعطى لمعلم الفصل الذى يحاول بدوره أن يدرس عناصر المجموعة كلها فى صفه الدراسى . وفى هذا الوقت ، يلاحظ المتخصصون بدقة استجابات المعلم والتلميذ . ومن ثم ، يراجعون موادها مرة أخرى لكى تعد هذه المواد لاختبار الاسطلاع فى مجال أوسع لجمهرة من التلاميذ فى ظروف المدارس وأوضاعها المختلفة .

ولقد أجريت فى الوقت الحاضر دراسات موسعة لاختبار الاستطلاع الأولى لعناصر المجموعات على المستوى القومى ، فعرضت فى ثمان ولايات ، واحدى وثلاثين ادارة تعليمية . وقد أعدت هـــذه التجربة لاختبـــار المواد ومراجعتها على أساس الخبرة الفعلية للصفوف الدراسية المختلفة معتمدة على آراء المعلمين والتلاميذ وعلى شتى الملاحظات المتوقعة .. وقد جمعت المعلومات والبيانات الضرورية لهذه الدراسة . وهنا تكون المدارس والتلاميذ بمنزلة المعامل ذاتها . فتعمل هيئة الأساتذة المتخصصة فى اطار هذا المحتوى طوال عملية التطوير . وأخيرا ، تعود المواد الى ناشر ممول ، بعد أن ترضى عنها تلك الهيئة نفسها واقرارها لموادها وبعد أن يكون لديهما الدليل الكافى على أنها قد أضافت حقا اضافة ايجابية الى المصادر التعليمية للمدرسة .

ويبلغ عدد مجموعات العناصر عشر مجموعات ، أو مائة ساعة تعلم لكل مستوى تقريبا ، وهى تعد بوساطة تلك الوحدات الأربع لعناصر المجموعات لصفوف المرحلة الأولى من التعليم . ومحتوى تلك المجموعات يتنوع تبعا للوحدات التى تتضمن عناصرها . وفى نموذجين ممثلين لعناصر المجموعات لبرنامج التربية الجمالية ، يتفاعل التلاميذ مع المواد فى معظمها فيتعلمون تعلما ذاتيا ، وقد ترك المعلم حرا لتشجيع الكشوف المتقدمة مع تعزيز المفاهيم الهامة على أساس فردى . وتقدم « صور الكلمات » فكرة أنه من خلال تركيب دقيق ، وتحديد الكلمات أو توســـع فى معانيها ، يمكن للتلاميذ أن ينتجوا وأن يدركوا تصورات لفظية جديدة . وهذا بدوره من عوامل التشجيع المؤدية الى مرونة اللغة والى قدرتهم فى معالجة الأحكام واصدارها عن طريق التعبير اللغوى . كما تمكن عناصر المجموعة التلاميذ أن يبنوا مهارات فى تركيب الكلمات ، وفى الوقت نفسه ، تحسن قدرتهم فى ادراك الشىء الذى يحددونه — أو فيما يحدث — داخل التركيبات المنوعة المعنية أو فى سياق الكلام ذاته . ويخلق سلوكهم طريقة فى العمل مثل الشاعر أو الكاتب .

وفى مجال التمثيل يعالج التلاميذ المواد لكى يكتسبوا فهما أوفر فى أن

« الحبكة الدرامية » عنصر أساسى فى المسرح من حيث هو تخير للأحـداث وتنظيمها ، والمحنة ، وحل العقـدة ، والتنظيم أو الانشـاء ، والصـفات والتضارب فى الخبرة المسرحية.ثم يطلب منهم بعد ذلك استخدام هذه العناصر لكى يخلقوا حبكتهم الخاصة فى التمثيل الدرامى ويعطوا الفرصة لتحليل تركيبه وبنـائه .

ولكى توضع مجهودات التطوير فى اطارها الصـحيح ، فان برنامج التربية الجمالية يتمركز الآن على مصادر المواد التعليمية .

ولاكتمال الفـكرة وهى مهمة تطوير « تناولات دراسـات التربية الجمالية » حيث يرتبط المعيار المعين بمدرسة بذاتها ، أو بمدارس مختلفة ، وبحيث تستطيع مجموعات التلاميذ أن تنفذه . فان هذه المهمة سوف تتحقق كلما قربت البرامج الأولية من الوضوح والاكتمال .

النتائج والملخص :

بما أن النظام التعليمى الذى وصفناه هنا لا يعتبر منهجا ، ولـكنه مصدر لتطوير المنهج ، فقد يظن عادة أنه يفتقد فكرة ، نظرا لأن السـلوك المعين هو حصيلة فترة طويلة لم تكتمل بعد بصورة دقيقة . ومع ذلك ، فلما كنا لا نقدم هنا برنامجا للتربية الجمالية لمدرسة منفردة ، أو منطقة جغرافية معينة ، أو جماعة اجتماعية اقتصادية بعينها .. فقد أصبح من الضرورى أن تكون الحصيلة المتجمعة هى كيفية تنظيم المدرسة للمحتوى . كمثـال ، اذا فضل القائمون على التعليم منهجا تقليديا بنشاطات وحصـيلة ثابتة ، فيمكن أن ينظموا نظرة محافظة وتسـلسلا للمواد فى ضـوء هذا النظام التعليمى القائم .

ومع هذا ، فان النقطة الهامة هى ليست بالضرورة اتباع جـدول تقليدى للتنظيم . فهناك طرق بديلة فى اسـتخدام المواد ، وهناك طرق بديلة أيضا لتنظيمها . مما يبين قوة هذا البرنامج ومرونته فى مواجهة شتى الظروف ، فهو يعطى تطبيقا لجميع المدارس وجميع التلاميذ . مما يكفل وقاية الفرد واكتماله كموجه أو متناول لهذا النظام . وينبغى تعدد طبيعة الخبرة الجمالية عند تقـديمها لكى تعكس تنوع الطرق لتجريب الصـفات الجمالية فى مواجهـة اختلاف الاشـياء والاحـداث فى الفنون وفى البيئة بعـامة .

ان تطبيقات برنامج التربية الجمالية ليس فقط ما نعده لــكى يكون مصدرا للتعليم فى المدرسة ، ولكننا نتوقع أن قيم هذا النظام المدرسى بهذه الصورة قد تتغير عن طريق ادخال هذا المحتوى فى المنهج . وقيمة الأنظمة التى تعمل الآن فى المجتمعات وفى المدارس ربما لا يكون انفتاحها على هذا المحتوى فى الجماليات وتقبلها له مثل مجالات الدراسة الأخرى . ومع ذلك ، فان هذا الوضع قد تغير فهو من أجل حاضر المدرسة ومستقبلها معا أكثر من كونه شيئا لقرن مضى . هذا البرنامج لديه القوة الفعالة لأن يكون حافزا فى تقديم محتوى جمالى اكبر فى النظام المدرسى . كما يقدم شعورا بالغبطة والانشراح فى خبرة التعلم ، ولكنه أيضا لتغيير اتجاهات المدرسة والمجتمع بغض النظر عما ينبغى أن تكون عليه العملية التربوية .

ان هذا التخطيط ليس عملا خياليا ، ولكنه مثال لما نعتقد أنه فى طليعة حركة تجديدية أن تكون عليه الأنظمة التعليمية الحديثة للمدرســـة . تلك الأنظمة التى ينبغى أن ترسم لنفسها منهج تنظيم مصادرها الذاتية أكثر من أنها تتبنى نظاما وضعيا ثابتا . ان الأفراد الذين يعملون مع التلاميذ والتلاميذ أنفسهم هم أســـاس النظام وبناته . وهذه المعايير هامة من وجهة النظر الانسانية كما أنها ضرورية من وجة النظر الواقعية بالقياس الى ما يحدث فى المدارس والتلاميذ فى وقتنا الراهن .

* * *

الدّوافِع النفسيّة في حقل التعليم

للأستاذ محمود النبوى الشال
مدير عام ادارة مصر الجديدة التعليمية

تعريف الدافع النفسى :

للدافع النفسي تعاريف عديدة أورد بعضها فيما يلى :

انه حالة داخلية فى أعماق النفس تدفع المرء الى اتخاذ سلوك معين ذهنيا كان أم عمليا أم حركيا يستمر فيه على وتيرة واحدة أو بصورة متغيرة حتى يصل به هذا السلوك الى غاية محددة يصبو اليها .

انه قوة خفية تحرك الانسان وتوجهه فى آن واحد إلى هدف يقصد لذاته عن طريق سلوك يختطه لنفسه .

انه حالة خاصة أو استعداد معين يثير فى الفرد نزوعا لا يظهر لنا مباشرة ولا يلوح أول وهلة ، ولكنه يستشف من السلوك العام الذى يصدر عن هذا الفرد بصورة أو بأخرى .

الدافع النفسى اصطلاح عام يضم فى تضاعيفه ألفاظا كثيرة كالحاجة أو الحافز الذى يقود المرء الى مسلك خاص نحو شيء بعينه .

انه الباعث الذى يميل بصاحبه الى اتجاه بذاته يتحين له الفرص المواتية الى نوال مراده وتحقيق مطالبه على نسق معين .

هو نزعة فطرية فى كل نفس تدفع صاحبها الى التحرك نحو وجهة خاصة بنشاط جدى ، ودفعة داخلية لقضاء حاجة ملحة مرغوبة .

فى ضوء هذه التعاريف المتلاقية فى فحواها يمكننا أن نقول ان الدافع استعداد ذو وجهين أحدهما داخلى محرك والآخر هو الغاية المستهدفة ، وعلى هذا يكون الدافع هو السبب المباشر لاتخاذ سلوك معين ، وهو فى الوقت ذاته عدته وغايته ونهايته .

اهمية موضوع الدوافع النفسية :

يعتبر هذا الموضوع من اهم الموضوعات العلمية وأكثرها حيوية ومن أبرزها اثارة لكل الناس ، وبخاصة رجال التربية والتعليم ، فكثيرا مانلاحظ على بعض الأطفال نوعا من الانطواء وحب العزلة والامتناع عن مشـــاركة اقرانهم فى نشاطهم والعابهم ، على حين ينزع غيرهم الى التمرد والعصيان وعدم اطاعة أوامر المسئولين ، وقد يلجأ البعض الى المشاكسة والاعتداء على زملائهم ، وقد يقع أحـــدهم تحت طائلة الكذب أو العزوف عن العلم أو كراهية الاستذكار أو افتعال المرض أو الشعور بالنقص أو معاناة القلق.

وثمة شريحة أخرى يتجلى فيها الطموح والتطلع الى المعالى كالرغبة فى اجادة لغة أجنبية أو الحرص على متابعة قراءة بعض الصحف والمجلات الثقافية أو الاهتمام بالأخبار السياسية أو القضايا الاجتماعية أو اختيار الوان خاصة مميزة لملابسهم أو الميل الى الرحلات أو التفوق فى فن الموسيقى أو التمثيل أو النحت التشكيلى أو التصوير أو التألق فى بعض الألعاب الرياضية أو ممارسة بعض الخدمات التعاونية والاجتماعية العامة .

وجدير بالذكر أنه لا يخلو انسان فى هذه الحياة من دوافع نفســية تختلف كما وكيفا وتتباين قوة وضعفا ، ويشترك فيها جميع الأفراد فى كل حضارة ، ويترتب على هذه الدوافع قيام كل فرد بسلوك مميز وفق ارادة معينة ، وقد لا يكون لارادته دخل مباشر فى بعض الأحيان فى احداثها أو منعها، ولكنها على أية حال يمكن الكشف عنها واستنتاجها من الاتجاه العام فى مظهر السلوك الحادث .

كما يترتب أيضا على هذه الدوافع النفسية تكوين شخصية الفرد على شاكلة معينة قد يكون لها صفة الثبات والدوام ، وقد تتعدل تبعا لعوامل خاصة ومؤثرات اجتماعية ذات اتصال وثيق بما يتاح له من تعليم وتثقيف وما يواجهه فى بيئته من مواقف واتجاهات ومن مناحى التفكير ، ومن ضروب الكبت والاخفاق والحرمان التى قد يتعرض لها أحيانا مما يتسبب عنها أن يتحمل الفرد فوق ما يطيق من العقد النفســية الخطيرة المؤثرة ، واهتزاز صحته النفسية واختلال توازنه وانهيار قواه العصبية . أو مما يتاح له فى أحايين أخرى من مظاهر النجاح والتفوق والظفر وبلوغ غاياته فينجو من الضيق والتوتر والقلق ، وفى هذه الحالة يستعيد اتزانه وتهدأ ثائرته تبعا لذلك .

على أن من بين هذه الدوافع ما هو فطرى وراثى يولد الانسان مزودا

به ؛ ومنها ما هو اكتسابى يحصله الفرد بنشاطه التلقائى وباحتكاكه بالمجتمع وتفاعله مع الاخرين ونتيجة للخبرات التى يحصـــل عليها والتجارب التى يمارسها فى حياته اليومية بطريقة أو بأخرى . وهذه الدوافع تتصل بطريق مباشر أو غير مباشر ببقاء الفرد ونوعه ، فبالنسبة للحاجات التى تكفل للفرد البقاء حاجته الى الماء والطعام والكساء والأكسوجين والحاجة الى الراحة والنوم والوقاية من أخطار البيئة وغير ذلك ، أما الحاجات التى تكفل بقاء النوع فمنها الدوافع الجنسية ودوافع الأمومة ودوام التناسل والحفاظ على سلامة الأطفال فى حالة مستقيمة من التربية المتكاملة المتوازنة .

موقف المربى من الدوافع النفسية :

المربى فى مقدمة العناصر التى تعتبر فى مسيس الحاجة الى ضرورة الوقوف على الدوافع والعلل والمتاعب النفسية التى يتعرض لها المتعلم ، ويدرس عن كثب لماذا ينزع طفل ما الى الانطواء على نفسه أو الى مجانبة رفاقه أو أترابه وقت العابهم أو أثناء ترفيههم عن أنفسهم أو فى مشـــاركتهم فى حضور حفل تمثيلى ، ولماذا يكون آخر مهذب الطبع دمث الخلق طيعا ريضا يحترم أساتذته فى المدرسة ، على حين نجده متمردا عصيا فى المنزل وسط أسرته وذويه أو على العكس من ذلك ، ولماذا يلجأ أحيانا الى الكذب أو انتحال المعاذير ، فاذا وقف المربى على هذه البواعث وتلك الدوافع وحاول أن يميط اللثام عنها استطاع بيسر أن يجد الدواء الناجع والعلاج الحاســم فى قيادة تلاميذه الى التعلم المجدى ، وتفادى نواحى القصور التى تلوح فى تصرفاتهم .

قد يشكو طفل من المرض ، ويتبين من فحص الطبيب المختص أنه ليس مريضا مرضا جسيما ويسفر البحث الدقيق والكشف الحقيقى عن أن مرضه نفسى وكل ما هنالك أنه يعانى نوعا من أنواع القلق والشك وتنتابه بعض الهواجس والوساوس .

وقد ينعدم ولاء الطفل لأسرته أو لبعض أصدقائه أو لوطنه ، أو لمبدأ من المبادىء القويمة ، واذا بحثت حالته بحثا نفسيا قد يكون ذلك ناتجا عن عقد نفسية مختلفة ساقته الى ما وصل اليه من واقع يبدو سيئا أو مريبا .

وربما يلوح على الطفل أحيانا احساس غامض بالوحشة أو الانقباض أو شعور بالنقص أو الاضطهاد أو فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة أو الخوف من الفشل وغير ذلك من الدوافع المماثلة أو المغايرة .

والمربى الناجح هو الذى يواجه هذه المواقف وأمثالها بحكمة ولباقة ويحاول فى جدية واخلاص أن يبحث عن طريقة أو أسلوب عملى لازالة الأسباب الحقيقية التى تخلق هذه الدوافع أو التخفيف من حدتها كلما أمكن ذلك ، وعليه أن يتدخل فى الوقت المناسب لاعادة التوازن المختل بالعمل على اكتساب رضا هؤلاء الأفراد واستهوائهم الى الاهتمام به واهتمامه بهم ومسـاندتهم وتوفير القدر اللازم من الصحة النفسية السليمة لهم ، وهذا هو الأساس الأول والمتين فى اى اصلاح نفسى واجتماعى ، اذا علمنا أن هذه الدوافع النفسية كالزائدة الدودية يمكن بترها ولكن لا يجوز بترها واستئصالها الا اذا التهبت ونجم عن ذلك خطر\كحدوث أمراض نفسية واضطرابات عقلية متزايدة، ولكنها فى بعض الأحيان تعد قوة حيوية فى حد ذاتها وقوة دافعة لها أهميتها فى نشاط الانسان بعامة .

التعبير عن الذات :

ينزع بعض الأفراد بطبيعتهم الى تأكيـد ذواتهم والتعبير عن آرائهم وأفكارهم والافصاح عما فى صدرهم بكل حرية وانطلاق ، كما ينزع البعض الآخر الى اثبات وجودهم والرغبة فى حب الظهور أو التألق بما يقومون به من نشاطات ممتازة وجهود فريدة لتحقيق أعمال نافعة يشعر بها الآخرون ، وكثيرا ما يدفع هذا النزوع أصحابه الى مضاعفة الانتاج وزيادة الجهد فى دغمه واتقانه والنمو بالمسـتوى العـادى الى درجات من التحسن المطرد والتقدم الملموس والى التطلع الى معالى الأمور فى تحقيق أهدافهم البعيدة.

وهذه الظاهرة نشاهدها كثيرا فى كلام بعض الأطفال وفى العابهم وفيما يخططونه من رسوم تلقائية على الأرض أو على جدران المنازل أو على مايقع تحت أيديهم من أوراق وفيما يقـدمون عليه من حل بعض أجزاء من لعبهم أو فك قطع من بعض النماذج التى تثير انتباههم ومحاولة اعادة تركيبهـا ومعاودة تشكيلها من جديد ، ومثل هذا الدافع لا يجوز الحد منه أو تقييده فى الناشىء أو الزراية به أو التهوين من قيمة هذه الظاهرة أو اشعاره بشكل أو بآخر بأنه عديم الجدوى والأهمية حتى لا يعتريه القلق أو تلحق به صدمة نفسيه كأن يتعرض الى الخوف الشديد والتردد كلما هم بنشاط من هـذا القبيل وقد يصل به الحال الى الشعور بالخيبة والاحساس بالنقص ، ومن ثم يفقد عنصر البحث والمنافسة الشريفة وحب الاقدام والتحـدى المشروع للدفاع عن حقوقه ، والتراجع فيما هو بصدده من مهام فيتحول بدوره الى شخصية ملغاة ومن ثم يتكل دائما على سـواه فى انجاز أموره وتيسـير أغراضه ، وكم فى هذا من خيبة وضياع .

دوافع سلبية يجب معالجتها ومقاومتها بحكمة :

ينتاب بعض الأفراد دوافع نفسية تظهر فى سلوكهم مع الغير ويمكن بسهولة ملاحظتها ومحاولة فهمها للعمل على تفاديها وتجنبها حتى لا تكون لها متعبات أو مضاعفات سيئة اذا تركت دون ضوابط ودون المبادرة فى اتخاذ الحلول الايجابية التى تقضى عليها وتمحو آثارها .

من بين هذه الدوافع ميل بعض الأطفال الى الانطواء والعزلة والابتعاد عن المجتمعات العامة والعزوف عن مشاركة الآخرين فى جدهم ولهوهم ، فى أعمالهم ونشاطاتهم والامتناع عن الاسهام فى الخدمات العامة التى يتطوع فيها غيرهم .

وقد يظهر فى البعض دوافع اخرى كالمشاكسة والتعدى على الغير أو التمرد والعصيان وشق عصا الطاعة أو الالتجاء الى ممارسة الوان من الكذب وعدم تحرى الصدق والصراحة والوضوح فى القول والعمل .

كما يبدو على البعض الآخر فى كثير من تصرفاتهم انفعالات الخوف أو الغضب أو الخجل أو الغيرة أو النسيان أو غير ذلك من الانفعالات التى تنتاب معظمهم .

ان محاولة فهم هذه الدوافع وتحليلها وتبين مصادرها وبواعثها واتخاذها موضوعا رئيسا للدراسة والتتبع يتيح للمربى القدرة على معالجة هذه الحالات وعلى سد الثغرات الناجمة عنها ، أما اذا ترك فيها الحبل على الغارب ، أو كان أسلوب اللوم والتقريع والتهديد والوعيد والنقد اللاذع والعقاب والنبذ والاهمال هو عدة المعلم الذى لا ينفذ الى بواطن الأمور ومركز المشكلات للتعرف على حقائقها وأسرارها والوصول الى جذورها العميقة فسيكون الطفل فى هذه الحالة عرضة للانهيار وضحية أمر خارج عن ارادته ، وبخاصة اذا بدا الدافع الحقيقى واضحا ووقف منه المعلم موقفا حياديا أو سلبيا .

دوافع نفسية صحية يجب تشجيعها وتأييدها :

من بين هذه الدوافع التى يجب على المربى أن ينميها فى الطفل حب الاستطلاع الذى من مظاهره كثرة الأسئلة التى تنهال على المعلم والتى يثيرها لمعرفة الأسباب وتقصى الحقائق والتعرف على الأسماء وادراك كنه الاشياء وكيفيتها ومصدر حدوثها ، ان الوقوف فى وجه هذا الطفل يؤدى حتما الى اغلاق أبواب الاجتهاد التى يجب فتح مصاريعها أمامه ، بل انها قد تفضى الى كثير من الاضطرابات النفسية واهتزاز الشخصية .

ومن بين هذه الدوافع الطيبة :

الميل الى الابتكار وسرعة التعلم ، وهذا يقتضى افســـاح المجال أمام التلاميذ وتنشيط هذا الحافز ولمنحهم كل فرصـــة تساعدهم وتأخـــذ بيدهم للوصول الى مستويات عالية فى هذا المجال من اهتمامهم وميلهم .

تثبيت نواحى الارادة وتقوية الضمير ورفض كل شيىء .

الحب والتسامح والفرح وازدراء النفور والكره والحقد .

الحاجة الى الشعور بالأمن فى كنف الثقة الممنوحة .

الرغبة فى الشعور بالتقدير الاجتماعى من كل ذى مسئولية قيادية .

تحدى الانحرافات والسعى للظفر بالحقوق الشخصية والحقوق العامة المشروعة .

التعبير الحر عن ألنفس واحترام الذات والرضا عنها واحترام الآخرين.

الاتجاه نحو الدين الخالص ونحو الوطن ونحو الحق والعدل ومقاومة الظلم والباطل .

الاعتزاز الصادق بحسن الانتماء الى الجماعة وتقمص شخصيتها وتوحيد نفسه معها .

هذه بعض الدوافع النفسية الموجبة التى يجدر بكل مرب أن يشبع أبناءه بها وأن يستغلها كلما لاحت بوادرها فى سولكهم الى التعلم العملى الصحيح دون اسراف مخل بها ودون مساومة على استغلال تلك الدوافع الأساسية المثالية ومن غير اضطهاد لأصحابها أو التحكم فيهم أو تثبيط هممهم.

اننا اذا أحبطنا هذه الدوافع الموجبة وحلنا بينها وبين التعبير عن نفسها تعثرت صحة الفرد النفسية لا محالة وربما تعرض للضياع والاضـــطراب وانفصام الشخصية .

ذرائع للمربى لدعم الخدمة التعليمية من خلال الدوافع النفسية :

تعميم روح الصداقة بين المعلم والمتعلم من أجل القضاء على كثير من التوترات النفسية .

تأكيد أهمية انتماء الفرد الى جماعة ، والعمل بروح الفريق المتجانس للتوفيق بين الدوافع الفطرية والمكتسبة وتحقيق التنسيق المتبادل بينهما .

ان جهل المتعلم بدوافعه النفســـية مصـــدر مباشر لكثير من المتاعب والمشكلات والاندفاعات الطائشة .

يتعذر على أى معلم أن يتبين صحة السلوك وحسن فهمه وتأويله الا اذا استعان فى المبتدأ بالدوافع اللاشعورية .

الكبت أساس ما يصيب الشخصية الانسانية من اضطرابات مختلفة فلابد من اتباع طرق عملية للحيلولة دون الطفل حتى لا يسرف فى كبت دوافعه أو الضغط على انفعالاته .

من النادر أن يكون سلوك الفرد نتيجة دافع نفسى واحد ، بل غالبا ما تتضافر دوافع شتى فى صياغة هذا السلوك وتوجيهه نحو الهدف المقصود .

يراعى الاكثار من النواحى الفنية واليدوية التى تحتاج الى مهارات خاصة كالعزف على الآلات الموسيقية أو التعبير بلغة الفن التشكيلى تخلصا من بعض الأمراض الجسمية والنفسية مع التركيز أيضا على الاهتمام بالعوامل الانفعالية والأزمات النفسية .

العمل على أرضاء الدافع الموجب ورفض الدافع السالب .

ازالة التوتر والقلق والشعور بالعزلة والوحشة لاستعادة التوازن فى الفرد .

القضاء نهائيا على أسباب الخوف والغضب التى قد تعترى المتعلم .

تشجيع النزعة الحيوية الى التحرك لتحقيق الدافع واثارة السلوك الى اصابة الهدف .

اعتناق مبدأ المثوبة والحوافز كبواعث تستجيب لها فى التلاميذ دوافع مختلفة .

الامتناع عن ضروب الاستهجان والروادع والزواجر الحادة .

الطفل فى مسيس الحاجة الى الأمن متى اعتراه الخوف وافتقر الى هذا الأمن ، ومن ثم يصبح الشعور بالأمن شرطا أصيلا من شروط الصحة النفسية .

تغضيد الرغبات البناءة كالاتقان والانتاج النافع ، وكل مناحى الطموح والتطلع نحو ادراك الأشياء العظيمة المرغوبة التى يود الفرد بلوغها وتحقيقها .

من خاف شيئا كرهه ونبذه ، فلنبعد عن المتعلم دائما شبح الخوف من الفشل أو العجز أو ابداء الرأى والدفاع عن النفس بشجاعة .

كلما حقق الطفل نجاحا فى أعماله والعابه يجب أن تزداد ثقتنا به وتقبلنا له واعترافنا الصريح بقيم الجدارة فيه بالتفوق الذى أحرزه .

عند اجراء موازنات بين أفراد الفريق المتعاون ، فلتكن موازناتنا دقيقة رفيقة مهذبة حتى لا تثير فى البعض النفور أو تبعث فى البعض الآخر شـــعورا بالنقص .

اشراك التلاميذ فى تحمل بعض المسئوليات وشـــعورهم بالانتماء المنتج البناء مع الجماعة التى هو فرد منها وبأنه جزء أصيل فيها له فعاليته ، يمسه ما يمسها ويصيبه ما يصيبها .

هذه بعض الانطباعات والأفكار السريعة التى تدور حول موضوع الدوافع النفســـية فى التعليم أطرحها أمام زملائى وأبنائى العاملين فى حقل التربية والتعليم لعلها تكون معوانا لهم فى مباحث أوفى ودراسات أعمق للوصول الى الحقائق المنشودة فى هذا الموضوع الحيوى الذى له اهميته الأكيدة وخطره الوثيق .

* * *

التربية التكنولوجية والوسائل التعليمية التليفزيونية

للدكتورة نعيمة سعيد سيف
أستاذه مساعدة
بكلية التربية جامعة عين شمس

التربية التكنولوجية تطوير وتطبيق وتقييم النظم ، والوسائل الفنية والمساعدة لتحسين طريقة التعلم الانسانى (١٥ ص ١) . هى دراسة منظمة وعلمية لعملية التعلم . وهى تختص بتصميم نظم التعلم وتعتمد على الطرق الموجوده ، والمصادر ، ووسائل الاتصال ، وتتكامل الطرق والمصادر مع الوسائل الفنية للتدريس بطريقة ذات تأثير أكبر لتحقيق الأهداف الموضوعة . وهى تستخدم التغذية الرجعية والناجمة من عمل الطلبة على الدوام لبث وتحسين هذه النظم . كما ان اهتمامها ينصب طول الوقت على التعلم والذين يتعلمون . ويسمى الوجه الآلى أو الحديدى الصنع لهذا الاهتمام بوسائل التكنولوجيا ، وهو وجه عابر فقط ووسيلة من أجل غاية . ويعرف هذا الميدان بميدان التكنولوجيا فى التربية (٦ ص ١٠١) .

وقد أشار مطاوع (١ ص ٧٤) الى تطور استخدام الوسائل التعلمية باستعراض تاريخى عن كيف أصبحت هذه الوسائل ضرورة من ضرورات عملية التعليم والتعلم . كما قام بشرح المقصود بها وتعريفها (٢ ص ٨٢) .

تضم الوسائل الجديثة للاتصال الطلابى والجماهيرى التليفزيون والصور المتحركة وآلات التسجيل ومايشابههما من آلات وخامات (١٠ و ١٤) . وهذه الوسائل أدوات لانجاز أغراض بناء العلاقات وتحسين الأفكار ، وتطوير المهارات ، ونمو المعلومات . ويلزم استخدام الوسائل منسجمة مع تلك الأغراض وفى ظل الوضع الذى تطورت فيه وتبلورت .

وهناك أسئلة هامة تدور حول عملية الاتصال على مستوى التعليم العالى والجامعى ، حيث تتعرض هذه العملية لسلسلة من التحديات والانتقادات التى تتطلب عملا سريعا ومعالجة فعالة . ومن الأسئلة التى أثارها براون وثورنتن (١٩٦٣) : هل يمكن لاغراض التعليم العالى التقليدية المتفق

عليها وكذلك الاغراض التى تبزغ وتطرأ ان تواصل تحقيق أهدافها بأقل تكلفة واكبر فعالية فى ظل وسائل الاتصال التقليدية ؟ .

هل يمكن لبعض وسائل العرض غير اللفظية ، ان تبرهن على انها أكثر تأثيرا من الكلمة المطبوعة والشفهية فى نقل بعض أنواع الأفكار ، باعتبار العدد المتزايد والمعقد من المفاهيم الحديثة فى مختلف الموضوعات والمواد الدراسية ؟

ما هى الاسهامات الوظيفية فى تعلم انوع معينة من المهارات (بما فى ذلك المهارات اللفظية لتعلم اللغة) التى يمكن ان نتوقع استنتاجها من استخدام أدوات التعليم التكنولوجية والوسائل الفنية الميكانيكية ؟

ما هى الطرق المتغيره التى تؤكد الحاجة فى اسراع عمليات التطوير فى التعليم العالى ، وكيف ترتبط هذه التغييرات باستخدام الوسائل الحديثة ؟

وقبل مناقشة هذه الأسئلة يجدر الاشارة الى ان العملية التربوية تدخل الآن فى مرحلة ثورية ,ولو ان النظم التربوية الآن قد تغيرت تغيرا كاملا عما كانت عليه فى القرون الماضية . الا ان طرق التدريس والتعليم التقليدية ظلت كما هى دون تغيير .

ففى العصور الماضية كان الطلبة يلتفون حول مدرسهم وهو يقرأ لهم من كتاب مقرر ، ومن حين لآخر يطلب المدرس من طلبته نقل بعض الكلمات التى يقرؤها وحفظها عن ظهر قلب .

هل حدث تغيير الآن عن الطريقة التى كانت تستعمل قديما ؟ اننا مازلنا نستعمل الطريقة نفســها فى العملية التعليمية وهى طريقة تدريس الفصل . مازلنا نتقبل المواد المفروضة للتدريس دون اعتراض ولا نقد ، وكذلك مازلنا نستعمل الكتب المقررة ، ونشجع عملية التعلم التى تقوم على عدم النقد . ان أساتذة الجامعات مازالوا يتبعون الطرق التقليدية لتلقين المعلومات عن طريق المحاضرات والملازم والملخصات .

ومع ان وسائل جديدة لحشد المعلومات ونقلها قد وجدت منذ سنين عديدة ، مثال ذلك الأفلام والتليفزيون وآلات التسجيل والجراموفون والأجهزة الحاسبة والتعليمية ، الا ان استعمالنا لهذه الوسائل فى العملية التربوية لا يزال ضئيلا . بالاضافة الى أن الطالب المعاصر يكون على اتصال بمعلومات غنية فى بيئته أكثر من تلك المعارف التى يتلقاها داخل الفصل .

ولحسن الحظ فان وسائل حديثة بدأت تستعمل وتجرب على كل المستويات فى المجال التربوى . ويبدو انها سوف تتمكن من تطوير وتغيير التربية وسوف تؤثر على العملية التربوية تأثيرا فعالا .

وهناك عوامل هامة دفعت بالتطور التربوى والنشاط التجريبى الى الأمام . وستكون هذه العوامل ذات أثر عظيم فى تغيير نمط الحياة التعليمية كما نعرفها . ويمكن مناقشة هذه العوامل فى ظل الأسئلة التى اثرناها وذلك فى اطار أربعة عوامل هى :

(أ) التفجر المعرفى والمنهجى . (ب) التفجر السكانى والطلابى (ج) تضاؤل عدد المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس ، (د) قلة الموارد المالية ونقص الأمكانيات التعليمية .

(أ) التفجر المعرفى والمنهجى :

تعنى كلمة التفجر المعرفى أن هناك زيادة مضطردة فى المعرفة وأن معلومات أكثر يجب أن نحيط بها علما . فالمعلومات فى معظم المواد الدراسية تتزايد وتتراكم ، خاصة فى الناحية الأدبية حيث يوجد مساهمات جديدة بجانب ما هو قديم . وفى مواد أخرى وعلى الأخص فى الناحية العلمية أحيانا تكون المعلومات الجديدة متقدمة وتفوق ما هو قديم . ومن الضرورى على الذين يمارسون هذه المواد ان يكونوا مطلعين على أحدث ما ظهر من معلومات . والظاهرة الواضحة هى أن نسبة المعرفة والمعلومات فى بعض المواد خصوصا المواد العلمية تزداد ازديادا مطردا ؛ ويذكر بيكر (١٩٧٠) أن التفجر فى المعرفة هو أحد العوامل الهامة التى تحدد التغيير الثورى فى العملية التربوية فى وقتنا الحاضر . وأضاف ان ٩٣٪ من المعرفة فى علم الاحياء قد أكتسبت فى عشر سنوات فيما بين ١٩٥٨ ، ١٩٦٧ . كما يشير آبتر (١٩٦٨) أن عدد المجلات العلمية قد تضاعف كل ٢٠ سنة منذ عام ١٨٠٠ .

(ب) التفجر السكانى والطلابى :

بينما يعنى التفجر المعرفى أن معلومات أكثر يجب أن تدرس فان التفجر السكانى يعنى أن أعدادا أكثر من الناس يجب أن تتعلم . ولقد تضاعف عدد السكان فى العالم من ١٠٠٠ مليون نسمة فى سنة ١٨٣٠ الى ٢٠٠٠ مليون نسمة فى ١٩٣٠ . واليوم وبعد مضى ٤٢ سنة يبلغ سكان العالم أكثر من ٣٠٠٠ مليون نسمة واذا استمرت هذه النسبة فى الزيادة فان تعداد العالم سوف يتضاعف مرة أخرى ويصبح أكثر من ٦٠٠٠ مليون بنهاية هذا القرن .

ظهر التزايد السكانى بوضوح فى البلدان النامية والمتخلفة وآثار ذلك مشكلة فى الناحية التربوية والتعليمية فى هذه البلاد . بعكس ذلك نجد أن الانفجار المعرفى له أثره العظيم المباشر فى البلاد المتحضرة والمتقدمة تكنولوجيا.

(جـ) تناقص أعضاء هيئة التدريس المتخصصين :

تجرى مشكلة أعضاء هيئة التدريس فى أتجاه مضاد لمشكلة الطلبة . فلا يوجد العدد الكافى من طلبة الدراسات العليا الذين يمكن أعدادهم بسرعة كافية لتعويض النقص فى اعداد الأساتذة المحالين الى المعاش ، والذين توافيهم المنية ، وكذلك الذين يعارون الى الخارج ، هذا بالاضافة الى تكاثر عدد المحاضرات وساعات المعمل بسبب الاعداد المتزايدة من الطلاب .

وعلى سبيل المثال نجد من التقرير الذى أعده رئيس لجنة قطاع العلوم التربوية واعداد المعلم أن كليات التربية تعانى من نقص حاد فى هيئات التدريس بها . وذكر التقرير أن النقص فى هيئات التدريس يشمل جميع التخصصات من علوم تربوية ومواد علمية كالطبيعة والكيماء والرياضيات والمواد الاجتماعية (٣ ص ١١) وقد تبين من احصائية التقرير أن مجموع اعضاء هيئة التدريس التربويين فى عشر كليات تربية هو ٤٧ عضوا خلال عام ١٩٧٢/٧١ بينما كان عدد المنتدبين يفوق هـذا الرقم سبع عشرة مرة . وينادى التقرير بوجوب زيادة عدد أعضاء هيئة التدريس من حوالى ثمانين عضوا (بما فيهم المعارون الى الخارج) الى حوالى ٣٥٠ عضوا عن طريق خطة خمسية توضع لهذا الغرض (٣ ص ١٢) .

(د) تناقص الموارد المالية :

تواجه معظم دول العالم ، وعلى الأخص الدول النامية ، بصورة أو بأخرى مشكلة تزايد عدد الأفراد الذين يرغبون فى التعلم ، وتزداد المعلومات التى يجب أن تدرس مما قد يؤدى الى انفجار تعليمى لا يمكن مواجهته فى ظل نقص أعضاء هيئة التدريس الا باستخدام الوسائل التعليمية الجديدة . وكل هذا يتطلب تكلفة واعباء مالية . فتواجد الاعداد الكبيرة من الطلاب والحاجة لتعيين اعضاء لهيئات التدريس أن وجدوا والحاجة لتقديم مناهج جديدة وتطوير وتوسيع المناهج القديمة واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة للحصول على تعلم أكثر فعالية ، يلزم أزدياد المنصرف على التعليم العالى . وهنا نسأل : هل يمكن لوسائل الاتصال الحديثة ان تزيد من كفاءة التعليم زيادة كافية تعوض من ارتفاع التكلفة ؟ وهل يمن التركيز والاستفادة من التحسين التربوى الذى سينشأ من استخدام هذه الوسائل الحديثة ؟

وليس هذا معناه ان يقوم انسان آلى بالعملية التربوية او ان يدفع الطلبة فى مصانع للتربية ممثلة بالأجهزة الحاسبة التعليمية واجهزة الاتصال، ولكن معنى هذا أن قدرات المدرسين ستكون أعظم والعملية التعلمية ستكون أنجح وأحسن بواسطة استخدام الأدوات والوسائل التربوية .

وفى هذا المقال نحاول ان نبرز بقدر الامكان العلاقة بين بعض الأنواع الجديدة من الأدوات والطرق الجديدة من التفكير وبين عملية التدريس التى أخذت من سيكولوجية التعلم والمتصلة بالاصلاح والتغير الذى حدث للمناهج.

ويجب أن ننظر الى تكنولوجيا التربية على انها أكثر من آلات وأدوات . ويجب ان تشمل الاتجاه والطريقة للعملية التربوية ككل لكى تعكس الطرق الجديدة المبنية على الرغبة فى التجريب والمصحوبة بالتشبث والصرامه وبمعايير النجاح والفشل .

وسائل الاتصال التعليمية الجديدة :

وفيما يلى عرض ومناقشة لبعض الأدوات والأجهزة التليفزيونية التى يمكن ان تستخدم بكفاءة كوسائل تعليمية فى الجامعات والمعاهد العليا .

التليفزيون :

يعتبر التليفزيون أعظم وسيلة ظهرت للاتصال الجماهيرى وكأداة مساعدة للتدريس والتعليم ، وقد أحدث ثورة فى حياتنا بطرق كثيرة . وهناك نقطة خلاف فيما اذا كانت التغيرات التى احدثهـا التليفزيون تغييرات معنوية الى ما هو أحسن وانفيد . هل من المصلحة والمنفعة على سبيل المثال أن يقضى الأبناء الصغار ١٨ ساعة فى المتوسط اسبوعيا يشاهدون برامج التليفزيون (وهذا الوقت يعادل تقريبا كل الوقت الذى يقضونه داخل الفصل فى المدرسة) ، بينما يمكن ان يفعلوا شيئا أكثر نشاطا وأكثر فائدة من هذه المشاهدة ؟ ولذا يرى بعض المربين ان هناك حدا لاستعمال التليفزيون فى التعليم. ولكن يرى البعض الآخر ان التليفزيون يمكن ان يخلق الاهتمام الحقيقى فى مادة أو موضوع ما ، كما انه ليس مقصورا على الشرح اللفظى بل يهتم كذلك ببعض التجارب والعمليات والظواهر رغم ماتستلزمه من تكاليف وما تتضمنه من خطورة وما تستغرقه من وقت . ويضيف هؤلاء المربون أن استعمال التليفزيون فى الوقت المناسب يحدث تغييرا ملائما فى الروتين التقليدى لعملية التدريس وانه يساعد عى تنشيط الطالب الصامت السلبى ويثير الاتجاه الناقد والرأى الحر .

ورغم رجاحة كافة المؤيدين لاستخدام التليفزيون على نطاق واسع ، الا انه يلزم عمل المزيد من الابحاث والتجارب لتحديد أوجه الاستفادة منه بالضبط .

وسنناقش فيما يلى بعض أنواع الاستعمال التليفزيونى ونسرد بعض النتائج التى توصل اليها الباحثون فى هذا الشأن . وتلزم الاشارة الى أن طرق استعمال التليفزيون تختلف باختلاف أنواع المحاضرات والدروس التى يلقيها الاساتذة . وتأخذ هذه المحاضرات صورا متعددة نظرا الى أن التجريب فى كيفية التوصل الى أحسن طرق التدريس التليفزيونى مازالت قائمة وذلك لاختيار أحسن صور لالقائها .

ويشير ماكين (١٩٧٢) مدير الخدمات السمعية البصرية فى جامعات جلاسجو وستراشكلايد الى أنواع المحاضرات التى استخدمت على مدى ست سنوات تقريبا ، وأثر التليفزيون عند استخدامها على نوعية التدريس والتعلم . فهناك المحاضرة الموسعة وهى أبسط انواع المحاضرات حيث يجد المحاضر نفسه وجها لوجه مع مجموعة كبيرة من الطلبة فى قاعة المحاضرات، بينما تنقل المحاضرة حية الى قاعة محاضرات أخرى . ويستخدم هذا النوع من المحاضرات عند توقع اعداد كبيرة من الطلاب وفى حالة ضغط المحاضرات لمرض احد أعضاء هيئات التدريس ، ولصعوبة حل مشاكل تصادم المحاضرات فى الجدول . وتختلف ردود الفعل نحو حضور المحاضرة من قسم الى آخر . ومن الطريف انه وجد عند اعطاء حرية الاختيار للطالب فى الحضور اما الى قاعة عرض المحاضرة بالتليفزيون أو الى قاعة المحاضر أن كثيرا من الطلبة يفضلون قاعة التليفزيون . ويعود ذلك لاهتمام أعضاء هيئة التدريس بالاشراف على هذه القاعة ، ومن وجهة نظر هؤلاء الطلبة فان التليفزيون يحسن من قدراتهم على ادراك العنصر البصرى فى التدريس ، بدون التشتت فى الانتباه عند رؤية المحاضر وجها لوجه بسبب حركاته ولفتاته الشخصية .

وهناك نوع ثان من المحاضرات وهى محاضرة الاستديو حيث يقوم المحاضر بالقاء محاضرته على مجموعة قليلة من الطلبة . وفى نفس الوقت تنقل حية الى قاعات كبيرة . وقد اعترض الطلبة على هذا النوع من المحاضرة . حيث أن اهتمام المحاضر كان موجها لمجموعة الطلبة الصغيرة فى الاستديو ، كما شعر الطلبة بعدم الانتماء للمحاضر . وزاد من عدم ثقتهم بالمحاضرة انطباعاتهم من أن أعضاء هيئة التدريس لا يولونهم الأهمية أو الاشراف . وهذا يدل على انه لا يمكن استخدام قاعة التليفزيون ارتجاليا كبديل للطرق التقليدية ولاتصال أعضاء هيئة التدريس المباشر مع الطلبة .

ونوع المحاضرات الثالث يختص بمحاضرات التسجيل المرئى السمعى (فيديوتيب) حيث تسجل المحاضرة مقدما فى الاستديو بدون وجود جمهور وتوجه المحاضرة مباشرة لآلة التصوير وبعدئذ تعرض المحاضرة عن طريق آلة التســجيل البصرى على مجموعات من الطلبة فى حــدود مائة أو اقل لكل مجموعة . ومن مزايا هذه المحاضرة انه يمكن اعادتها عدة مرات على الطلبة. ويجب الا تؤخذ كوسيلة للتعليم فى حد ذاتها . ... هذه المحاضرة تناقش بعدئذ فى مجموعات أصغر من الطلبة . كل مجموعة ... عن عشرين طالبا. ومن هذا نجد ان طريقة محاضرات التسجيل المرئى السمعى تعيد توجيه طاقات المحاضر نحو الاهتمام المباشر بصلته مع الطلبة وتوفر جهده لاعداد أحسن للمحاضرة والاطلاع العلمى .

وتجدر الملاحظة الى ان هناك نوعين من الارسال التليفزيونى التعليمى المستخدم فى التعليم العام والعالى بغض النظر عن أنواع محطات التليفزيون الوطنية التى قد تعرض بعض البرامج التعليمية المعينة . ويمكن تسمية النوع الأول من الارسال التعليمى بالتليفزيون المغلق . أما النوع الثانى فســنطلق عليه المسجل المرئى السمعى والأساس المستخدم فى استخدام التليفزيون من الوجهه التربوية هو استعماله كوسيلة بصرية مساعدة .

أولا — التليفزيون المغلق :

يستخدم فى مجالات مختلفة من التعليم كوسيلة ايضاح وكوسيلة نقل معلومات الى مشاهدين ومســتمعين خارج قاعة القاء المحاضرة وكوســيلة لتدريب المدرسين . وعادة يقف المحاضر على منصــة مرتفعة ليراه جمهور الطلبة المشاهدين . كما يمكن لآلة التصوير التليفزيونى ان تنقل صــورته وبيانات السبورة بسهولة .

(أ) التليفزيون المغلق كوسيلة ايضاح :

الهدف الرئيسى لاستعمال التليفزيون المغلق هو التوضيح للطلبة ، فمثلا تقوم الكاميرا بتكبير وتضــخيم وعرض كل دقائق تشريح النبات والحيوان ، والكاميرا عادة تكون مصحوبة بميكرســكوب . وقد وجد أن الوقت الذى يستغرق فى شرح التوضيح العملى ينقص عن العرض التقليدى بنسبة ٢٠٪ وبينما كان الاكتفاء قبل ذلك بالعرض فقط لنتائج التشريح ، أصبح من الممكن الآن عرض عملية التشريح نفسها .

(ب) التليفزيون المغلق كوسيلة لنقل المحاضرة :

ونعنى بذلك استخدام التلفزيون كوسيلة لنقل معلومات الى مشاهدين ومستمعين خارج قاعة القاء المحاضرة .

وهذه الوسيلة لا تكون ذات فائدة عظيمة فى التدريس الا اذا قام أعضاء هيئة التدريس ببذل جهد فى الاشراف على الطلبة فى قاعات التليفزيون — التى ليس بها المحاضر — كما ذكرنا آنفا عند مناقشة المحاضرة الموسعة ومحاضرة الاستديو .

(جـ) التليفزيون المغلق كوسيلة لتدريب المدرسين فى التربية العملية :

وهذه الطريقة تمكن عددا كبيرا من الطلبة المدرسين أن يروا بأنفسهم ما يجرى داخل الفصل فى ظروف طبيعية ودون ازعاج ، وذلك عندما يقوم الطالب المدرس أو مدرس الفصل أو المشرف باعطاء الحصة . وتتلخص الطريقة فى ان يقوم المدرس باعطاء الدرس فى الاستوديو على طلبة الفصل فقط ومن الاستوديو تنتقل صورة التدريس الى قاعات المحاضرات التليفزيونية حيث يوجد جمهور الطلبة المدرسين . .ويمكن استخدام جهاز المسجل المرئى السمعى فى تدريب المدرسين .

ثانيا — المسجل المرئى السمعى :

تجدر الاشارة هنا أولا الى المقارنة بين استخدام الفيلم الصامت — حيث يقوم المدرس بشرح مشاهده — وبين استخدام المسجل المرئى السمعى . ويعتبر هذا المسجل أعظم اداة تكنولوجية تساعد فى التدريس . وقد بدأ يحتل بسرعة المركز الرئيسى فى الطريقة السمعية البصرية فى التعليم — بمعنى الاستعمال الكامل لحاسة الأبصار والسمع فى التدريس . وقد كان الفيلم يحتل مثل هذه المكانة من قبل . والصعوبة الوحيدة التى تقابل استخدام المسجل هى صعوبة الروتين الادارى والجدولى الذى يتضمنه ، وهى صعوبة تزيد على صعوبة استخدام الفيلم فى المحاضرة .

ومن مميزات المسجل المرئى السمعى استخدامه فى طرق التدريس العادى والتدريس المصغر « ميكرو » والأخير طريقة لتدريب المدرسين ، وقد نشأ فى جامعة ستانفورد ، كاليفورنيا (١٨ ص ٦) .

ويقوم التدريس المصغر على أســاس اعطاء الطالب المدرسى ما بين ٥ ـــ ١٠ دقائق لتدريس مهارة تعليمية واحدة مثل مهارة القاء الأسئلة أو تعزيز الاجابات .. الخ ويمكن ان يسجل الدرس المصغر بالمسجل المرئى السمعى. وهذا التسجيل يمكن بالطبع ان يعاد مرارا كلما احتاج الأستاذ المشرف فى التربية العملية أو الطالب المدرس أن يفحص محتويات الدرس أو يرغب فى عرضه على مجموعة أخرى من الطلبة المدرسين أو المعلمين .

اذا كانت الكلية لديها جهاز تسجيل مرئى سمعى لتسجيل محاضرة مذاعة على الهواء أو برنامج تعليمى ، أو نموذج لموقف تدريسى معين ، فان ذلك يمكن الطالب من رؤية وسماع البرامج المســجلة فى فروع المواد التعليمية المختلفة . ويمكن أن تضم المكتبة بالكلية مكتبة خاصــة بالبرامج والافــلام التليفزيونية التى تستعمل عندما يريد الطلاب استعمالها تحت اشراف أعضاء هيئة التدريس المختصين .

من عرض الأبحاث (٨ ، ١٢) فى مجال التليفزيون التعليمى ظهرت النتائج التالية :

١ ـــ يبدو انه لا يوجد اختلاف واضح فى التحصيل بين الطلبة الذين تعلموا عن طريق برامج التليفزيون التعليمى وأولئك الذين درسوا بالطريقة التقليدية .

٢ ـــ ان الأبحاث القليلة التى هدفت الى قياس دقائق الموقف التعليمى فشلت فى اكتشاف الاختلافات الواضحة بين الطلبة الذين تعلموا بالتليفزيون وأولئك الذين تعلموا بالطريقة التقليدية .

٣ ـــ متابعة العمل بعد رؤية البرنامج التليفزيونى مهم جدا ومفيد للغاية.

٤ ـــ ان الدروس التليفزيونية تكتسب انتبــاه الطلبه ، تشــير بعض الأبحاث الى ان أقصى مدة لعرض درس تليفزيونى هى حــوالى ٢٥ دقيقة .

٥ ـــ يجب ان يكون الصوت متصلا اتصالا وثيقا بما يعرض .

٦ ـــ لم يثبت تأثير التليفزيون التعليمى على تحصيل الطلبة المختلفين فى مستوياتهم من حيث القدرات .

٧ ـــ ان الطلبة يســتحسنون الاتصال الثنائى بين الفصل والاســتوديو ولكن عدم وجود الاتصال الثنائى هذا لا يؤثر على مستوى التحصيل لدى الطلبة . والا فان هناك دلالة تشير على ان هذا الاتصال يعرقل عملية التعلم .

٨ — لم يثبت بعد بطريقة مرضية ما اذا كان التعليم بالتليفزيون يساعد أو يعرقل عملية التذكر. عندما يكون الطلبة مشغولين فى الاستجابات المنشطة اثناء الدرس التليفزيونى فان عملية التذكر تكون أحسن.

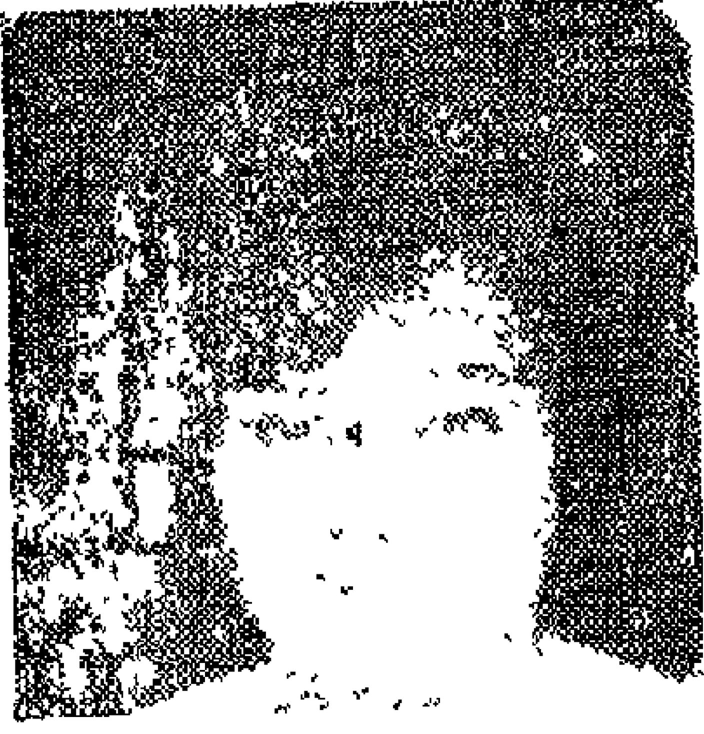
٩ — ان اتجاه الطلبة نحو التعليم بالتليفزيون يتأثر بالمادة الدراسية التى تدرس وبالمدرس الذى يدرسها عن طريق التليفزيون .

١٠ — ان الطلبة الأقل قدرة والطلبة الصغار يكونون متحمسين للدرس التليفزيونى . واتجاه الطالب يكون غير محبب عندما ينتقل فى السلم التعليمى من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية . ومع ذلك فان اتجاه الطالب نحو الدرس التليفزيونى لا تبدو ان له علاقة بالمستوى التحصيلى فى المادة التى تدرس .

١١ — يبدو ان الطلبة يفضلون النوع المباشر من الدرس عن الدرس الملىء بالمعلومات — ومازال هذا المجال يحتاج الى العديد من الأبحاث لتحسين تقديم الدروس عن طريق التليفزيون ، والى اكتشاف أحسن وافيد الوسائل لاستعمال التليفزيون فى التدريس . وسيرحب المدرسون المتحمسون لاستعمال طرق التدريس الحديثة بالحصول على دلالة موضوعية عن مدى فعالية الدروس التليفزيونية . وستكون هذه الدلالة الموضوعية موضع تقدير أولئك المدرسين الذين يصعب اقناعهم بتغيير طرق التدريس التقليدية .

ومع هذا فقد أصبح من الضرورى استخدام التليفزيون فى التربية والتعليم . وقد أثبتت بعض التجارب التى اجريت على التدريس بالتليفزيون ومقارنته بالتدريس التقليدى أن النتيجة متعادلة فى القيمة التحصيلية . ولما كان التفجر المعرفى والتفجر السكانى يؤديان الى تفجر تعليمى ، فان التليفزيون يمكن أن يساعد فى حل هذه المشكلة ، وخصوصا فى مجال التعليم العالى حيث يقل عدد الخبراء والأساتذة الزائرين ، ولا تتوافر الامكانيات والمعامل الحديثة ، وبذا يوفر التليفزيون التعليمى الجهد للمدرسين والمحاضرين لكى يستطيعوا معالجة الفروق الفردية بين الطلبة ويتفرغوا لتحضير دروسهم باتقان ، ويكرسوا المزيد من أوقاتهم للبحث العلمى والتطوير المنهجى .

* * *



المرحومة الدكتورة نعيمة سعيد سيف

يونيو ١٩٢٢ ـــ مارس ١٩٧٥

حصلت على ليسانس الآداب ، جامعة القاهرة في ١٩٤٩ ، ودبلوم التربية في ١٩٥٠ . وعملت مدرسة للغة الانجليزية بمدرسة الحلمية ثم السنية الثانوية . وسافرت الى انجلترا في نوفمبر ١٩٥٧ للدراسة على نفقتها . ونالت شهادة زمالة معهد التربية بجامعة لندن في ١٩٥٩ ، وتزوجت الزميل الدكتور حامد العبد في عام ١٩٦١ ، ثم حصلت على دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة ردنج في ١٩٦٤ . والتحقت بعد عودتها من انجلترا بالعمل كمدرسة بكلية المعلمين ، وترقت الى درجة أستاذ مساعد لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس .

وكانت رحمها الله واسعة الخبرة في مجال طرق تدريس اللغة الانجليزية ، وزارت الكثير من المدارس والمعاهد والكليات بدول غرب أوروبا ، كندا ، أمريكا ، اليابان ، هونج كونج ، تايلاند ، الهند ، وشرق افريقيا . وكانت عضوا برابطة اللغة الحديثة بانجلترا .

وادارة تحرير المجلة تنعى في الزميلة اخلاصها في العمل ، وحرصها على أداء الواجب . وكفاءتها في تمثيل المرأة المصرية بالخارج ، ومعاملتها الطيبة لزملائها وطلبتها . ويسر المجلة أن تقدم لها تلك المقالة السابقة من بين الأبحاث التي كانت تعدها للحصول على درجة الأستاذية ، وقد أخذ زوجها على عاتقه اتمام بعض ما بدأته وتقديم طرف من أعمالها في كتاب له تحت الاعداد عن « البحث التربوي النفسي » .

رحم الله الفقيدة ، وعوضنا فيها خيرا .

(هيئة التحرير)

تكنولوجيا التعليم ودورها في تعمير سيناء ومدن القناة

دكتور واصف عزيز

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة طنطا

اصبحت عبارة « الوسائل التعليمية الحديثة » تستخدم لتمييزها عن « الوسائل التعليمية القديمة » ، التى تشتمل على سبيل المثال ، الكتاب المدرسى والسبورة . وقد كان دور الوسيلة أو الأداة هنا ، كما يقول ولبر شرام ، هو نسخ وتكرار ما يكتبه المدرس لطلبته . اما الوسائل الحديثة، فهى على حد قوله ، « تضع الآلة أو أى جهاز الكترونى آخر فى طريق عملية الاتصال بحيث يمتد نظر الطالب وسمعه عبر المكان والزمان حتى يرى المدرس ويسمعه بالفعل أو يرى ويسمع ما يريد المدرس أن يبينه له » . ومن هذه الوسائل الراديو والسينما والتليفزيون .

وثمت وسائل أحدث ، يصر البعض على أنها مجرد أساليب أو طرق. وفيها يستخدم الطالب آلة تعليمية ترد عليه ، أو تقدم استجابات له ، وقد تكون هذه الآلة جهازا تعليميا ، أو برنامجا مطبوعا ، أو معمل لغات . ويحدث الاتصال بين الطالب وهذه الآلة ، يغذيها وترد عليه ، وهكذا . ولا يزال هذا النوع الحديث من الوسائل قليل الاستخدام فى الدول النامية . وقد بدأت معامل اللغات تنتشر فى عدد محدود من المدارس والكليات بمصر . واستخدمت الجزائر التعليم البرنامجى فى تدريس الجبر للمدرسين . كما نجحت سوريا فى اعداد كتب برنامجية فى موضوعات فى علم الأحياء ، كالخلية .

الوسيلة التعليمية والهدف التربوى : تعليم المستقبل فى سيناء والقناة :

والوسائل التعليمية تخدم نمطا تعليميا أو هدفا تربويا ، وليس العكس. ذلك أنها أساليب فى يد الانسان ، وليست اغراضا فى حد ذاتها . والا اصبح فى استخدامها صنعة وتكلف . ومن هنا يتعين العمل على تحديد بعض خصائص التعليم المنتظر فى سيناء والقناة اللازم لتعمير هذه المنطقة .

وفيما يلى تصور لبعض خصـــائص تعليم المستقبل فى سيناء والقناة ، والمشكلات البارزة التى يلزم اجتيازها :

١ ـ **حاجة متزايدة الى المعرفة عامة والمعرفة المتخصـــصة اللازمة للتعمير خاصة** : وهذه الخاصية لا تنبع من ظروف هذه المنطقة وحـــدها ، ولكنها اتجاه عالمى نحو مد فترة التعليم العام ، التى قد تشمل السنتين الأوليين من التعليم العالى ، كما هو الحال فى الولايات المتحدة ، حيث تدرس أعداد متزايدة من الطلبة بالكليات المتوسطة هناك Junior Colleges . أما التعليم الثانوى فقد أصبح تعليم كل الشباب تقريبا فى كثير من الدول الصناعية .

٢ ـ **ضيق الوقت بالنسبة للمتعلم** ، الذى قد يكون عاملا أو موظفا كل الوقت فى الصباح . وهو بحاجة ماسة ـــ والمنطقة أيضا ـــ الى استمرار تعليمه الثانوى والعالى .

٣ ـ **ندرة الأساتذة الأكفاء بجامعة ـــ أو جامعات ـــ القناة** . والعجز هنا أكبر منه فى الجامعات القديمة والاقليمية .

٤ ـ **ميادين المعرفة** التى تخدم اتجاهات التعمير من جهة وتخدم اغراض المجموعة السكانية من جهة أخرى متنوعة للغاية ، تشمل الزراعة ـــ السياحة ـــ الصناعة ـــ علوم البحار ـــ جيولوجيا وبترول ـــ صناعة سفن ـــ عمارة.

٥ ـ **الطبيعة الجغرافية** لسيناء لا تيسر انتقال الطلبة ، وخاصة العاملين منهم ، الى مراكز التعليم . كما أن المسافة بين مدن القناة ليست صغيرة ، ولا تحقق الشىء ذاته . ولن تكفى جامعة واحدة .

٦ ـ **نســـبة التعليم بمدن القناة** أعلى من المناطق الأخـــرى . وقد كان من الملفت للنظر حقا للمتتبع لاحصائيات التعليم قبل عام ١٩٦٧ ان يجد عدد طلبة المدارس الابتدائية بمدينة السويس اكبر من عدد الأطفال الملزمين بها . ولا خطأ هناك . فالمدينة تضم نسبة كبيرة من الموظفين وأبنائهم. ويلاحظ أن هذه الفئة تميل الى تعليم أبنائها حتى التعليم العالى . وتوفير هذا الشرط ضرورى لاستقرار هذه الفئة ـــ علاوة على ضرورات التعمير واســـتقرار السكان .

٧ ـ **من الناحية الاستراتيجية** ، فانه لكى تقف هذه المنطقة بســـكانها حائلا منيعا ضد اى غزو أو استغلال خارجى فى المستقبل ، فانه ينبغى أن يكون مستوى تعليم سكانها مرتفعا حقا .

٨ ـ **عجز فى المبانى التعليمية سوف يستمر لســـنوات** ، بغض النظر

عن توفر الاعتمادات . ويلاحظ أن الجامعات الجديدة قد اعتمدت فى نشأتها على مبان قديمة جاهزة . ولعلها لم تنشىء لنفسها أى مبنى جديد متكامل حتى الآن .

٩ ــ **حاجة متزايدة الى التوجيه والتدريب أثناء الخدمة** : وذلك لتعريف الناس بمجالات العمل المختلفة ، ولزيادة كفاءة العاملين وتجديد معلوماتهم ، كالمدرسين وغيرهم .

فهل يمكن اجتياز كل هذه الصعوبات فى تعليم المستقبل بسيناء والقناة ؟ لحسن الحظ توفر لنا الوسائل التعليمية الحديثة الأداة الفعالة التى يمكن ان ترفع مستوى التعليم العالى ، وتزيد من كفاءته .

ما يمكن ان تؤديه تكنولوجيا التعليم فى التعمير

١ ــ الاسراع بالتنمية :

ان هذا هو الهدف الاساسى من التعمير . وتوجد تجربة بالذات فى هذه المسألة ، حدثت فى جزر ساموا بالباسيفيكى التابعة للولايات المتحدة . وقد كان التعليم بها متخلفا ، سواء من حيث مستوى الطلبة أو مستوى المعلمين انفسهم (الذين تلقوا نفس هذا النوع من التعليم) . وكان مستوى الطالب فى نهاية تعليمه العام ، لا يكاد يصل الى منتصف الطريق فى تعليم زميله بالولايات المتحدة . وعندما أراد حاكم ساموا دفع التنمية باقصى قوة لجأ الى استخدام الوسائل التعليمية . وهكذا قفزت مدارس ساموا كما يقول ولبر شرام من مدارس تقليدية الى مدارس حديثة .

ويمكن أن تقدم لنا تكنولوجيا التعليم الحديثة بوسائلها المختلفة من سينما (أفلام تعليمية) واذاعة محلية وعامة وتليفزيون (دوائر مغلقة ومفتوحة) وتسجيلات وبرامج مطبوعة (تعليم برنامجى) ومعامل لغات وكاسيت الأفلام القصيرة ــ شتى الفرص لاكتساب الناس فى مناطق التعمير والخبرات اللازمة فى موضوعات محددة .

٢ ــ المشاركة فى الخبرة :

ان المشاركة فى الخبرة تعنى توفير الخبرة ، وتحل مشكلة العجز فى الأساتذة الأكفاء . وقد تأكدت فائدة تكنولوجيا التعليم فى هذه المسألة فى حالة شهيرة استخدمت فيها الوسائل التعليمية الحديثة،وهى حالة مدينة هاجرزتاون التابعة لمنطقة واشنطن . فهذه المنطقة لم تكن تضم أفضل أو أسوأ الأساتذة.

ولكنها كانت منطقة عادية . وعندما ادخلت العلوم الحديثة لم يجد مدرسو الابتدائى أنه فى وسعهم تدريس المناهج الجديدة . وهنا تساءل الناس : هل يستطيع التليفزيون أن يقدم دروسا ممتازة فى العلوم والموسيقى والفن فى كل النظام التعليمى ؟ وتساءل الناس أيضا اذا كان فى استطاعة التليفزيون أن يوفر تدريبا مهنيا خلال الخدمة ، بتقديم برامج خاصة للمدرسين ، وتقديم أمثلة للتدريس الجيد .

وقد سنحت الفرصة للاجابة على هذه الأسئلة عندما تقدمت مؤسسة فورد بمبلغ مليون دولار لمنطقة واشنطن ، وساهم أصحاب مصانع الأجهزة بمبلغ ثلث مليون دولار ، وذلك للقيام بتجربة ، هدفها اختبار استخدام التليفزيون على نطاق واسع فى حل مشكلات نظام تعليمى عادى (فى الولايات المتحدة) .

ولم تكن الاجابة واضحة فى ذلك الوقت . فقد بدأت التجربة عام ١٩٥٦ عندما كان استخدام التليفزيون فى التعليم فى بدايته . وكان لا يزال أداة للترفيه وليس للتعليم .

ولما كانت قنوات التليفزيون مزدحمة أصلا ، فقد استخدمت الدوائر المغلقة ، حيث يتم الارسال والاستقبال عبر كابلات فى كل المنطقة ، مثل سلوك التليفون . ويوفر ذلك فى أجهزة الارسال والأبراج ، ولكنه يزيد من تكاليف التشغيل .

ويمكن استغلال التليفزيون فى توفير تدريس جيد بمنطقة سيناء والقناة ، وذلك باستخدام الدوائر المغلقة ، واستخدام أفلام الفيديو التى يتم تسجيلها بجامعات القاهرة أو الاسكندرية أو احدى الكليات بمدن القناة ، حيث يتوفر الأستاذ المتخصص . بل انه يمكن تسجيل مقررات تعليمية كاملة على الفيديو وعرضها على دوائر التليفزيون بكليات مدن القناة وسيناء . وهكذا تشترك كليات القناة مع كليات أخرى بالقاهرة أو الاسكندرية فى تسجيل محاضرات الأساتذة واعادة عرضها فى كليات القناة وسيناء .

٣ — توفير الوقت وتخطى المسافات :

ان اشتغال العمال والموظفين بمدن القناة وسيناء لن يحول دون تعلمهم فى المساء ، بالاستماع الى الاذاعة أو التليفزيون . ولن تحول بيئة سيناء وضخامتها أو اتساع المسافة بين مدن القناة دون امكانية تعلم الناس .

٤ — مرونة التنظيم التعليمى :

ان طبيعة تكنولوجيا التعليم الحديثة تقتضى وضع المقررات التعليمية فى صورة برامج ، سواء أكانت مسموعة أو مقروءة أو منظورة . وهذه النقطة بالغة الأهمية . فالاعتماد على الوسائل التعليمية الحديثة بصورة متزايدة ومدروسة سوف يؤدى الى تعديل أسلوب التعليم ذاته . ويصبح التعليم أكثر مرونة . ويصبح على الطالب . أن ينجح فى برامج دراسية يدرسها وقتما يشاء ، دون التقيد بالسن أو الزمن . المهم ان يتقدم للامتحان فيها وقتما يريد. صحيح سوف يكون هناك تسلسل ضرورى بين بعض المقررات ، فتكون هناك مواد يشترط دراستها قبل مواد . ولكن لن يكون التنظيم بالتأكيد على النحو المعمول به فى مدارسنا أو كلياتنا ، الذى نلاحظ فيه دراسة المادة الواحدة مقسمة طوليا على عدد من السنوات ، وقد لا ترتبط بغيرها من المواد ، علمية وأدبية . كما أن الانتقال من نوع من الدراسة الى غيرها ، خاصة على مستوى الثانوى ، سوف يكون يسيرا . لأن المهم هو البرامج التى درسها الطالب .

٥ — التشويق واثارة التفكير والتوضيح :

عندما اجتمع حوالى ١٠٠ مدرس وناظر ومفتش فى عام ١٩٥٦ لمناقشة نتائج تجربة استخدام الدائرة التليفزيونية المغلقة فى واشنطن التى سبق الاشارة اليها ، ناقشوا أولا مزايا وعيوب استخدام التليفزيون فى الفصل . وخلصوا الى نتائج نعرفها الآن جميعا ، ولكنها كانت هامة فى تلك الأيام فى توجيه الناس . وهى أنه يمكن للتليفزيون أن يعمل على (١) تحريك أو دفع الفرد ، (٢) وعلى اثارته ، (٣) وتوفير المعلومات ، (٤) ويمكنه أن يقوم بالشرح أو العرض والتقديم ، (٥) وعرض الأفكار ، (٦) وعرض التطبيقات العملية ، (٧) كما يمكنه أن يوفر خبرة مشتركة ، (٨) وأن يقترح الانشطة على المشاهد .

غير أن التليفزيون لا يستطيع : (١) أن يقود مناقشة فى الفصل ، (٢) ولا أن يوضح اللبس أو الغموض ، (٣) أو يقوم بالتهيئة ، (٤) أو المتابعة ، (٥) أو يشرف على أنشطة عملية .

وهكذا أمكن الاستفادة من امكانيات التليفزيون ، كما أمكن العمل على تلافى عيوبه ، بتوفير العامل الانسانى فى العملية التعليمية .

٦ — هل يمكن أن توفر تكنولوجيا التعليم فى النفقات :

أن ما تنفقه أية دولة نامية على الوسائل التعليمية ضئيل جدا اذا قورن بميزانيتها للتعليم ، وهو لا يتجاوز نسبة الواحد فى المائة على أية حال .

ونظرة الى ميزانية الوسائل التعليمية فى بلادنا سواء للتعليم العام أو العالى توضح هذا الرأى .

وقد يرى البعض أن الانفاق على معمل اللغات أو اعداد أفلام تعليمية فى مقررات معينة أو تسجيل شرائط فيديو فى مقررات معينة فيه تبديد للأموال . غير أن الواقع عكس ذلك . فهو توفير لمبالغ هائلة يمكن أن تنفق . وقد يصعب تحديد المبالغ التى يمكن توفيرها بالضبط ، ولكن يمكن تقدير حجمها لو نظرنا الى ما يمكن أن يوفره معمل اللغات مثلا فى استيراد أساتذة أجانب لمدة عام (أو أعوام) تدفع مرتباتهم كاملة . أو ما يمكن أن توفره أفلام تعليمية أو تليفزيون تعليمى فى دفع مرتبات أساتذة أو دفع أجور انتقال أساتذة منتدبين — ان أمكن انتقالهم للكليات — أو انتقال الطلبة اليهم . كذلك قد توفر الوسائل التعليمية ضرورة قيام الطلبة برحلات أو تجارب أو مشاهدات حية معينة قد تتكلف الكثير ، وقد لا تتيسر مع ذلك ، وتكاليف ذلك أكثر .

بل انه يكفى أن نتصور ما يوفره التعليم بالمراسلة ، أو بالاذاعة ، أو بالتليفزيون فى المنازل ، من نفقات تشييد الكليات والمدارس ، وتجهيزها . ولطالما توفرت الأموال ولم تتوفر الخامات أو التجهيزات .

مقترحات بشأن مشروعات للوسائل التعليمية الحديثة وما يمكن أن تؤديه من زيادة كفاءة التعليم العالى فى سيناء ومدن القناة .

أولا — تعليم عالى بالمراسلة :

يمكن أن تتم دراسات بأكملها عن طريق المراسلة . وهذا النوع من الدراسات منتشر فى اليابان واستراليا ونيوزيلندا وانجلترا وغيرها من الدول . ويوجد باليابان تعليم ثانوى بالمراسلة ناجح للغاية . ويلاحظ أن ٩٩ فى المائة من الأطفال فى سن التعليم الابتدائى والاعدادى باليابان يلتحقون بالمدارس الابتدائية والاعدادية ، و ٧٠ فى المائة من خريجى هذه المدارس يلتحقون بالمدارس الثانوية . وقد كان الدافع الى التعليم الثانوى بالمراسلة فى عام ١٩٤٨ هو ما نتج من مشكلات وجدت اليابان نفسها فيها بعد الحرب . وأخذت الاذاعة تلعب دورا منتظما منذ عام ١٩٥١ فى التعليم بالمراسلة ، ثم دخل التليفزيون منذ عام ١٩٦١ . وأسست دار الاذاعة اليابانية NHK فى عام ١٩٦٣ مدرسة للتعليم بالمراسلة تشترك فيها الاذاعة مع المراسلة . ويزيد طلبتها على ١٠٠٠٠٠ ، أغلبهم من العمال الشبان . وبانجلترا دراسات مهنية بالمراسلة ناجحة أيضا .

ويلاحظ أن الدراسة بالمراسلة تقتضى تنظيما اداريا فذا ، ولكنه ليس مستحيلا . ويرى اليابانيون أن الجمع بين المراسلة والاذاعة والتليفزيون يزيد من كفاءة التعليم . ولا يمكننا أن نقلل من قيمة الدراسة بالمراسلة بالنسبة للعمال أو الموظفين .

وقد أجرت المدرسة الثانوية بالمراسلة التابعة لدار الاذاعة اليابانية بحثا بالعينة تبينت منه أن ٤٩ فى المائة يستخدمون الاذاعة ، وحوالى ٢٩ فى المائة يستخدمون التليفزيون ، و ٢٢ فى المائة يستخدمون الاثنين فى التعليم بالمراسلة .

ونظرة الى مدرج ضخم تلقى به محاضرة باحدى كلياتنا النظرية ، أو حتى مدرج صغير لا يتسع الا لنصف عدد الطلبة والباقى خارجه ، توحى على الفور بأن الدراسة بالمراسلة أكثر نفعا للطالب ، ويمكن خلالها متابعة تقدم كل فرد بصورة أدق .

وليست الدراسات الادبية وحدها الأنسب للدراسة بالمراسلة . فالرياضيات ميدان يصلح أيضا . وقد بين استطلاع للرأى فى اليابان أن ثلثى الطلبة وجدوا الدراسة بالاذاعة نافعة . وقد قارن الطلبة بين نفعها من جهة وصعوبة المحاضرات من جهة أخرى . وقد كان أكثر شىء استفاد منه الطلبة الرياضيات . وأقلها فائدة أو عونا التجارب الفيزيائية .

ثانيا — الأفلام التعليمية :

ان الأفلام التعليمية لم تنهض بعد فى مصر . والمشكلة ليست فنية او علمية . ولكنها ادارية فى المحل الأول . ولا يمكن أن تكون صناعة الفيلم التعليمى حكرا لأى فرد أو جماعة أو هيئة . مهما كانت امكانياتها أو حصانتها أو مبرراتها .

وامكانيات الفيلم التعليمى ليست مجرد تسجيل الدرس أو المحاضرة. فهى أعظم من ذلك بكثير . وتوجد أفلام أمريكية فى الكيمياء تصور مدرس كيمياء يشرح على السبورة . وهذا قصور بالغ فى رؤية امكانيات التصوير السينمائى والاخراج . ويمكن استخدام الافلام التعليمية فى تقديم مقررات بأكملها .

ثالثا — قناة بالتليفزيون للبرامج التعليمية :

اثير هذا الاقتراح فى مؤتمر الوسائل التعليمية الذى عقدته اكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا بمبنى معهد الاحصاء فى العام الماضى . ولا شك انه

يضيف الى الأعباء المالية ، ولكن التفكير فى أوجه الاستفادة من هذه القناة قبل البدء فيها سوف يخفف من الأعباء المالية للتعليم العالى ، ولا يزيد منها ، وهو ما سبق أن أوضحناه .

وأبرز مثال على استخدام التليفزيون فى التعليم العالى هو الجامعة المفتوحة أو جامعة الهواء التى ظهرت أخيرا بانجلترا . وهنا نشير الى المبدأ الذى بدأنا به الحديث ، وهو أن الوسيلة تستخدم لتحقيق هدف تربوى ، وبصورة متكاملة معه . ولذلك يتعين أن يكون الهدف الذى نسعى الى تأكيده باستمرار هو سعينا الى نشر التعليم العام والعالى بأقصى طاقاتنا منذ الآن ، فهو أملنا فى التعمير وتطوير بلادنا واستغلال طاقاتها مستقبلا .

رابعا ــ الدوائر التليفزيونية المغلقة :

تستخدم هذه الدوائر أحيانا بصورة غير واضحة الهدف فى بعض الدول النامية . ويمكن أن تلعب الدوائر التليفزيونية المغلقة دورا هاما فى مدن القناة وسيناء ، وذلك بالاستفادة من امكانيات الجامعات الأخرى من حيث الأساتذة الأكفاء (أو العمليات أو التجارب أو الأجهزة الخ) ، ثم اعادة عرض محاضراتهم أو تجاربهم فى كل كلية من كليات سيناء والقناة ، ثم اعادة أشرطة الفيديو لتسجيل محاضرات أخرى وهكذا . ويمكن أن نتصور مدى الوفر الذى نحققه هذه الوسيلة .

خامسا ــ التعليم البرنامجى :

توجد حاليا مقررات بأكملها فى صورة برنامجية (أو مبرمجة) فى بعض الدول . بل انه توجد جامعة تسير على التعليم البرنامجى . وفى هذا النوع من التعليم يقسم المقرر الى موضوعات أو أبواب . وكل جزء يقسم الى نقاط محددة ، وينتقل الطالب من نقطة الى نقطة بعد الاجابة على سؤال ، فاذا نجح فى الاجابة ينتقل الى النقطة التالية . أى أنه يعلم نفسه بنفسه . وقد يكون البرنامج فى صورة جهاز بأزرار ، أو فى صورة مطبوعة . ولكن الفكرة واحدة . وهذا النوع من التعليم يوفر فى الأساتذة بالطبع . كما أنه يزيد من اعتماد الطالب على نفسه . ويحقق بعض مبادىء التعلم الأساسية مثل الثواب ، والتعزيز . وربما يضمن استمرار انتباه الطالب . وقد لجأت بعض الدول الى هذه الوسيلة للتغلب على مشكلة العجز فى الأساتذة . ومن ابرز الدول النامية التى استخدمته الجزائر . على أن نمو هذا النوع من التعليم لازال بطيئا ، حتى فى أوربا ، كما يقول أوتو بيترز .

وحتى الآن لم يستخدم هذا النوع من التعليم بمصر ، حيث لم تكتب برامج مقررات كاملة ، أو حتى أجزاء من مقررات . وربما يصلح للدراسات المهنية أو القصيرة المحددة . أو التعليمات والبيانات التى يلزم التأكد من المام المتعلم بها تماما ، مثل قيادة السيارات ، أو شرح الآلات .

وتوجد ضرورة لاجراء دراسات ورسائل للماجستير مثلا حول هذا الموضوع . وهناك بالفعل رسالة فى هذا المجال بالنسبة لتدريس العلوم . ولكن من الواضح انه لا يلقى حماسا من جمهور المربين بمصر .

ولعل أبرز عيوب هذا النوع من التعليم — من وجهة نظرى — ما يلى :

أولا : انه يقسم المعرفة بصورة زائدة ، وهذا التشريح يقلل من التكامل أو من الصورة العامة للموضوع فى ذهن الطالب . ولعله يقلل من ترابط الأفكار بذلك ، بعكس الفكرة الشائعة عنه .

ثانيا : اعتماد التعليم على الأسئلة والأجوبة بصورة شكلية — وهى ليست طريقة الحوار بالطبع — يطيل من الدرس بصورة زائدة ، قد تبعث على الملل . ويلاحظ أن الكتابة البرنامجية للموضوع تكاد تبلغ ضعف أو ثلاثة أضعاف كتابته بالطريقة العادية (السرد) .

ثالثا : صعوبة أخذ فكرة عامة سريعة عن الموضوع بمجرد القاء نظرة عليه — اذا كان مطبوعا ، ولن يتيسر ذلك اطلاقا اذا كان فى آلة .

رابعا : صعوبة المراجعة ، فهذا يقتضى قراءة البرنامج كله .

خامسا : انعدام العامل الانسانى فى الدراسة.فوجود المدرس ولو بنسبة ضئيلة من الوقت ، يهىء الفرصة للمناقشة ، والتوضيح ، والتهيئة ، والمتابعة ، واقتراح البحوث والأنشطة ، والرد على الأسئلة .

ومهما كان الأمر فجميع هذه النواحى تحتاج لمزيد من البحث . على أن الشىء المؤكد هو أن التعليم البرنامجى قد حل مشكلة عدم توفر الأساتذة ، وقلل من عبء المدرس ، حيث كان جزء كبير من طاقته يضيع فى عمليات تكرارية . لذلك شاع استخدام التعليم البرنامجى .

***

حول تجربة الرياضيات الحديثة

الفعل ورد الفعل فى تجربة الرياضيات الحديثة

دكتور / **وليم عبيد** ـــ جامعة اسيوط

بدأت حركة تطوير تدريس الرياضيات فى أماكن كثيرة من العالم منذ أوائل الخمسينات ، وقد نتج عنها مناهج تختلف جذريا عن المناهج التى كانت سائدة مما دعا الى اطلاق مصطلح « الرياضيات الحديثة » على المناهج المطورة ، ومصطلح « الرياضيات التقليدية » على المناهج التى كانت ـــ ومازالت ـــ سائدة وذلك لمجرد التمييز بين المنهجين . وقد دخلت « الرياضيات الحديثة » بدرجات متفاوتة فى السنوات القريبة الماضية فى مدارسنا العربية . ففى ١٩٧٠ ـــ ١٩٧١ بدأت التجربة فى مصر والكويت والعراق ولبنان وذلك فى اطار مشروع اليونسكو للمرحلة الثانوية ، ثم بدأت الأردن وبعض دول الخليج والسعودية والسودان بالأخذ بهذا الاتجاه . وقد بدأت ليبيا تدريس الرياضيات الحديثة بمنهج خاص بها فى عام ١٩٦٩ ـــ ١٩٧٠ ، وقد سبقت الجزائر والمغرب وتونس وسوريا بادخال رياضيات حديثة فى مدارسها قبل ذلك وتقوم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم باعداد منهج حديث للمرحلة المتوسطة يؤمل تطبيقه فى كل الدول العربية .

ان مناهج الرياضيات الحديثة لا تحتاج الى مزيد من الدفاع عنها فقد كتب الكثير عن أهميتها ودوافعها ، والذين يشكون فى الحاجة الى عملية «التحديث» هذه ، عليهم أن يلقوا نظرة على المناهج التقليدية وما بها من تعاريف هشة وبراهين وهمية واجرائيات آلية وحشو من التداريب الشكلية ونقص فى المفاهيم والخبرات الرياضية الحقيقية .

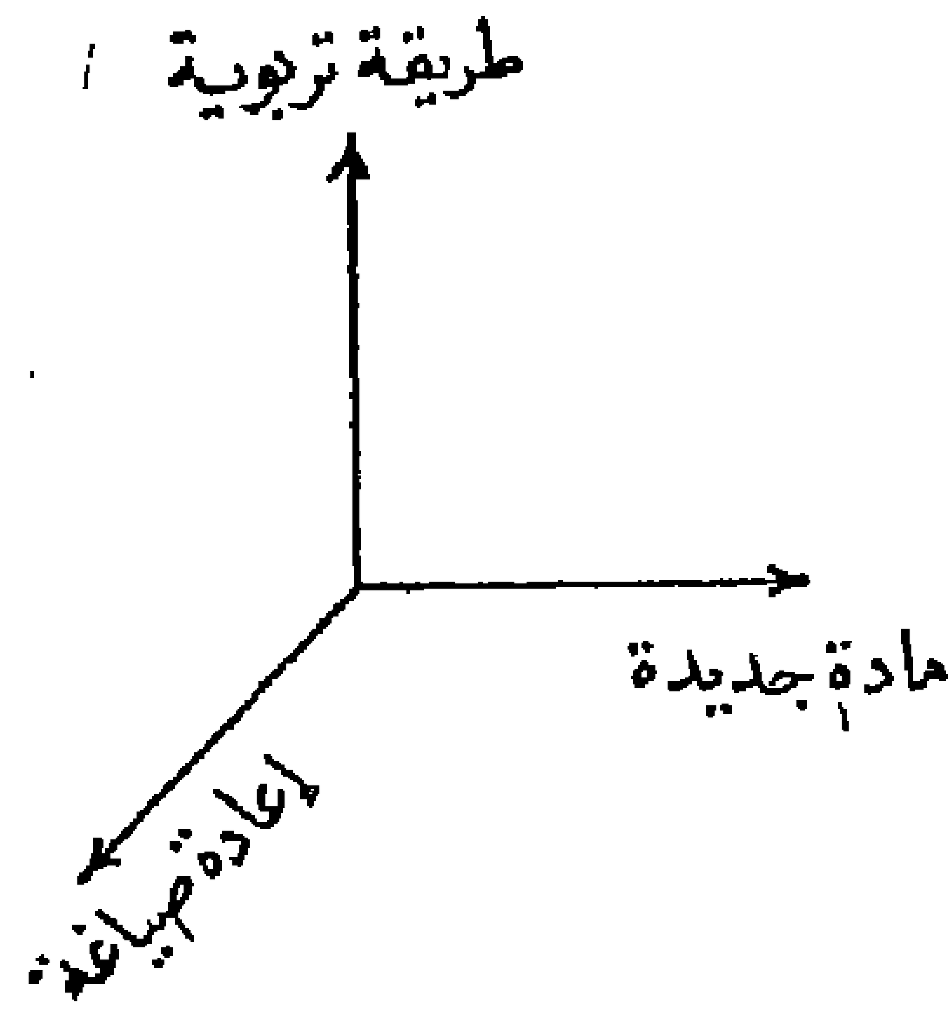
أبعاد المنهج الحديث :

تختلف مناهج الرياضيات الحديثة فى أطرها من حيث تنظيم وتكوين المحتوى واسلوب وقوة المعالجة ، غير أنها تشترك فى سمات عامة بحيث يمكن القول بأن أى منهج للرياضيات الحديثة له ثلاثة أبعاد رئيسية هى :

١ ــ المحتوى : ويتضمن مادة جديدة .

٢ ــ التشكيل : ويتضمن اعادة صياغة المعرفة الرياضية حديثها وقديمها.

٣ ــ الطريقة : ويتضمن تقديم وبناء المفاهيم الرياضية بطرق تربوية فعالة.



وكتعريف « اجرائى » لهذه المصطلحات ، التى تعرف بدورها «الرياضيات الحديثة »، سوف نستخدم المنهج المستخدم حاليا فى بعض المدارس الثانوية فى القاهرة والاسكندرية والذى يمثل صورة معدلة تعديلا محدودا لمشروع اليونسكو :

١ ــ المحتوى :

يتضمن هذا المنهج ــ بالاضافة الى بعض المفاهيم التقليدية ــ موضوعات جديدة تماما بالنسبة لمناهج التعليم العام وهى : الفئات والعلاقات والمنطق الرياضى وهندسة التحويلات ونظرية المجموعات والمصفوفات والمتجهات ودوال كثيرات الحدود ونظرية القسمة المطولة والعوامل والمتباينات ونظرية الاحتمال ، مع التوسع فى دراسة المتتابعات والنهايات ونظريات وطرق وتطبيقات التفاضل والتكامل بالاضافة الى خواص الأعداد الحقيقية . وهذه الموضوعات ليست فقط جديدة على مناهج التعليم العام بل ان بعضها لم يكن يقدم فى الجامعة الى عهد قريب جدا وربما كان تقديمها فى المدرسة الثانوية أحد الدوافع لتقديمها فى بعض الكليات ، كما أن بعضها حديث بالمعنى التاريخى اذ أن ظهوره كثمرة من ثمار الفكر الرياضى لم يتعد قرنا من الزمان (مثلا : الفئات ، المجموعات ، هندسة التحويلات ، الاحتمال) .

٢ ــ التشكيل :

يتضمن المنهج اعادة لصياغة وتشكيل المعرفة الرياضية المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية بصورة تبرز فيها : (أ) الفئة والعلاقة والدالة كمفاهيم توحد بين الأنشطة الرياضية المختلفة ، (ب) النسق أو التركيب الرياضى كهدف تنظم محتويات المنهج حوله وتقدم بعض الأنشطة ذات الطابع الجبرى أو الهندسى أو التحليلى كنماذج وتفسيرات له تختلف فى عناصرها ولكنها تنتمى الى نفس الجوهر التركيبى ، (حـ) أسلوب المسلمات كأداة لتنظيم الخبرات

الرياضية وكأسلوب فى تعريف وبناء النظرية الرياضية تعريفا واضحا فى نسق متدرج من أوليات الى خواص مقبولة الى تعاريف موضوعة الى علاقات جديدة تشتق ويستدل على صحتها منطقيا ، وتتمثل الصياغة الجديدة فى منهجنا فى الآتى :

(أ) توحيد أفرع الرياضيات فى منهج موحد متكامل .

(ب) صيغت معظم الموضوعات قديمها وحديثها بلغة الفئات وتعبيرات المنطق الدقيقة .

(حـ) ظهرت فكرة الراسم والدالة كاطار لدراسة موضوعات كثيرة مثل المتتابعات ودوال كثيرات الحدود والدوال الأسية واللوغاريتمية والدائرية ودالة الاحتمال بالاضافة الى التحويلات الهندسية .

(د) عدم الاكتفاء بالدراسة الكمية لبعض هذه الدوال والقيام بدراسة كيفية لها .

(هـ) اعادة صياغة مفهوم التفاضل ومفهوم التكامل وتقديمها تقديما رياضيا يهتم بالمفهوم ولا يقفز الى المهارة ولا تختزل الى مجرد اجراء آلى .

(و) الاهتمام بدراسة قابلية الدالة للعمل التحليلى قبل الاقدام على اجرائه.

(ز) اعادة صياغة تقديم الأعداد فى ضوء التركيب الرياضى للمجموعة والحلقة والحقل مع اعطاء امثلة فى بناء الأعداد القياسية والمركبة لانشاء العدد وادراك مفهومه بدافع واضح وتعريف جيد ودراسة تركيبية لعملياته وعلاقاته الممكنة .

(ح) غمر بعض مفاهيم المنهج التقليدى فى المفاهيم الجديدة بصورة متكاملة وذلك كما فى دراسة الأعداد وحساب المثلثات وحل المعادلات والدالة والمقادير الجبرية والتحليل الى عوامل ونظرية الباقى والتباديل والتوافيق والأسس واللوغاريتمات وذات الحدين والمتواليات العددية والهندسية والهندسة الاحداثية للخط المستقيم والدائرة وهندسة التطابق والتشابه.

(ط) المعالجة القوية والتركيز على العنصر الاستدلالى فى بناء بعض المفاهيم مثل حقل الأعداد القياسية وحقل الأعداد المركبة ومجموعة تحويلات التساوى القياسى وبناء مفاهيم التفاضل والتكامل والدالة اللوغاريتمية ونظرية المجموعات والمتجهات فى بعدين وثلاثة أبعاد ونظرية الاحتمال.

(ى) ظهور ضمنى لبعض المفاهيم دون ذكرها مثل فراغ المتجه ، الشبكة ، نظرية القياس والتوبولوجى ، وذلك فى بعض مظاهرها البسيطة .

٣ ــ الطريقة :

وضعت مناهج الرياضيات الحديثة وصيغت محتوياتها فى ضوء أهــداف تربوية محددة وبحيث يكون عرضها تطويرا فى طرق تدريس الرياضيات ، بل ان الكثيرين من دعاة الرياضيات الحديثة يعتبرون أن العنصر الأساسى فيها هو التجديد فى طريقة تدريسها . وهذا الكلام يصح اذا أخذنا بجانب واحد من مفهوم الطريقة وهو جانب اعادة الصياغة واعادة تشكيل المحتوى وحلازونية تقديم مفاهيمه ومعظم المظاهر التى عرضناها فى البعد الثانى للمنهج ، غير أن هناك جانبا آخر للطريقة ألا وهو جانب استراتيجية العمل داخل الفصل. ويكون هذان الجانبان بعدين لمســتوى واحــد هو مفهوم الطريقة بمعناها العريض . ومن السهل التعرف على جانب اعادة الصياغة ــ كما رأينا ــ من واقع الكتب المدرسية ، ولكن الجانب الآخر أمر غير منظور فى المنهج ولا الكتاب المدرسى وان كانت طريقة العرض والتأليف والتنظيم تســاعد عليه ، ولكن الصورة الحقيقية لا تتضح الا من التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل الفصل. ان المنهج الحديث يستهدف أن تكون طريقة التدريس الحديثة للرياضيات متمثلة فى المظاهر التالية :

(أ) أن يكون للمفهوم الرياضى عند بنائه « دورة حيــاة » تبدأ بالخبرة الملموسة أو ذات الدلالة بالنسبة للمتعلم وتصل مرحلة نضــوجها بالخبرة المجردة وامكانية التطبيق .

(ب) يتعلم التلميذ الرياضيات بطريقة قريبة من الطريقة التى يعمل بها الرياضى : يلاحظ ويســتقرىء ، يخمن ويضع الفروق ، يحقق تعميماته ثم يخضعها للبرهان المنطقى .

(حـ) يقدم المعلم المواقف والأدوات التعليمية التى تمكنه من اكتشــاف أو على الأصح اعادة اكتشاف المفهوم الرياضى بنفســه أو تحت قيادة التوجيه الواعى لمعلمه .

(د) ان حل المسألة الأصيلة هو تدريب وخبرة فى التخطيط لحل مشكلة: يدرك أبعاد المشكلة ، يحدد المعطيات ويحدد المطلوب ، يترجم المطلوب الى علاقات اجرائية يراد انشاؤها أو اثباتها ، ثم يضع خطة للوصول من المعطيات الى المطلوب .

(هـ) أن يشارك التلميذ فى وضع التعاريف وتنظيم الخبرات الرياضـــية واقتراح طرق الحل . ولقد تحققت معظم الجوانب المعرفية لأهداف المنهج الحديث ــ على الأقل عندما ترجم الى وحدات مكتوبة فى الكتب المدرسية ،

الا أن الجانب التربوى كان أقل الجوانب حظا فى التحقيق داخل الفصل والى حد ما فى الطريقة التى كتبت بها بعض وحدات المنهج .

ويمكن رد السلبيات التربوية فى الرياضيات الحديثة للأسباب التالية :

(أ) ان التغيير فى المحتوى أيسر وأسرع من التغيير فى الطريقة .

(ب) ان مدرسى التجربة هم حتى الآن فى مرحلة استيعاب للمحتوى والتشكيل ومن ثم فان الوقت المخصص للاعداد التربوى ضيق ومحدود .

(حـ) عدم وجود متخصصين بالعدد الكافى فى مجال تربويات الرياضيات.

(د) عدم ترجمة الأهداف التربوية ترجمة مناسبة فى بعض وحدات المنهج المكتوبة والملتزم بها المدرس حيث ظهر من خلالها اتجاه متطرف فى الشكلية مفتون بالقوة المنطقية دون مراعاة لمراحل نمو المفاهيم كما حدث اختزال لمفهوم اللغة والرمزية الدقيقة الى مجرد نقل لغة ورموز الوثائق والأبحاث الرياضية الى الكتب المدرسية مما أفقدها فى بعض الأحيان أصداء الصور الفطنية وحيوية اللغة العادية المفهومة مما أدى الى تحول بعض الأفكار التى أريد لها أن تكون ابداعية الى كم مهول من التفاصيل كان بعض المعلمين يرددونه كما هو فى بعض الأحيان .

(هـ) ان التقييم مازال ضيقا فى أهدافه ومحدودا فى طرق قياسه مع دخول تلاميذ ومدرسى الرياضيات الحديثة فى خضم مشكلات امتحانات الثانوية العامة .

ورغم هذه السلبيات فان المشرفين على التجربة — الذين يتابعونها يوميا — يحاولون تفادى هذه النقائص بالتوجيه للمعلمين وبتعديل بعض الأجزاء وتخفيف بعض الجرعات بناء على الملاحظات التى يتلقونها من التلاميذ والمدرسين وبناء على زياراتهم الميدانية المستمرة . ومن ناحية أخرى كان ازدياد خبرة المدرس بالمنهج تساعده فى المرات التالية التى يدرس فيها نفس المنهج على الاعداد الجيد والابتكار فى طرق التقديم ولكن فى حدود امكانيات محدودة . ومن ناحية أخرى فهناك ايجابيات تربوية تكمن فى ثراء المنهج بالمفاهيم والتقليل من التمارين المعقدة التى لا تخدم فكرا حقيقيا ووجود فرصة متنوعة لأنواع من التفكير تتضمن تفكيرا استقرائيا كما فى باب الاستنتاج الرياضى والتباديل والتوافيق وفكرا استدلاليا فى معظم وحدات المنهج وفكرا تحليليا كما فى المتتابعات والنهايات والاحتمالات . كما توجد مجالات متجددة قابلة للتطبيق كما فى البرمجة الخطية والاحتمالات وتطبيقات التفاضل والتكامل .

رد الفعل للتجربة

لقد مست تجربة تدريس الرياضيات الحديثة من قريب أو بعيد حياة الآلاف من الناس تلاميذ ومعلمين وموجهين وأولياء أمور ورجال تعليم على جميع المستويات . ومن الطبيعي أن يكون لمثل هذا « الفعل » التربوى ردود فعل متنوعة خاصة وأن الاتجاه يسير محليا وعالميا الى تعميمها . ورغم أنه ليس هناك تقييم شـامل لهذه التجربة حتى الآن ، الا أننى أقدم فيما يلى بعضا من ردود الفعل بعضها كان ملموسا بحكم الاشتراك والاحتكاك المباشر بالتجربة وبعضها مقاسـا باسـتبيانات طبقت جزئيا على بعض المعلمين والتلاميذ :

(أ) بالنسبة للمعلمين :

لقد كان المدرسون والموجهون مذعورين فى أول الأمر فعندما عرضت عليهم رؤوس موضوعات المنهج المقترح الأول مـرة فى مارس ١٩٦٩ كان الوجوم باديا على معظم الحاضرين منهم (فى مؤتمر اليونسكو وجامعة عين شمس) . وأبدى الذين تحدثوا منهم شكوكهم فى قدرة المدرس أو التلميذ على التعامل مع هذا المنهج . ولقد كان السبب فى ذلك واضحا تماما فى ذلك الوقت اذ أن معظم الرؤوس والموضوعات كانت جديدة على أسـماعهم وبدت لهم رموزا بغير مدلول . وفى نهـاية أول برنامج تدريبى للمعلمين عقـد بادارة التدريب بمنشية البكرى فى ربيع ١٩٧٠ وافق معظم الحاضرين على تجربة المنهج وان كانت الشـكوك مازالت تحيط بالكثيرين منهم حول قدرة التلميذ المصرى على استيعابه لهذا المنهج.وفى يوليو ١٩٧٣ وبعد الانتهاء من تصحيح أول امتحان للثانوية العامة فى الرياضيات الحديثة **وافق** جميع المدرسين الذين اشتركوا فى التجربة — فى اسـتطلاع رأى مكتوب — على العبارات التالية بالنسبة للرياضيات الحديثة : « انها ضرورة قومية لملاحقة التقدم العلمى »، « ضرورة لرفع مستوى تعليم الرياضيات فى بلادنا » ، « خطوة الى الأمام فى تطوير التعليم » ، « معالجة ضرورية لمساوىء المنهج التقليدى » . كما **وافقوا** على « قدرة المدرس المصرى على تدريس الرياضـيات الحديثة » ، « قدرة التلميذ المصرى على دراسة الرياضيات الحديثة » . كما **رفضوا** : « العودة الى المنهج التقليدى » « جعل الرياضيات الحديثة مادة اختيارية » ، « قصر تدريس الرياضيات الحديثة على التلاميذ المتفوقين » . كما أنهم لم **يوافقوا** على: « الاسراع فى التعميم » وانما وافقوا على التوسع فى التجربة عاما بعد عام.

وعندما طبق « استطلاع الرأى » على عدد آخر من المدرسين بعضهم استكمل دورات التدريب وقام بالتدريس لمدة سنة أو سنتين (الصف الأول

أو الأول والثانى) ، وبعضهم استكمل دورات التدريب ولم يقم بالتدريس ، وبعضهم لم يحصل بعد على دورات تدريبية منظمة ، كانت نسب الموافقة على العبارات السابقة تقل تدريجيا بحسب قلة دورات التدريب وقلة الممارسة التجربة ، مما يدل على أن عدم الدراسة الكاملة للمنهج أولا وعدم ممارسة التدريس الفعلى ثانياهما أهم أسباب تخوف المدرسين من الرياضيات الحديثة والعكس بالعكس .

ومن ناحية أخرى فانه فى حلقة عقدت لتقييم المحتوى والكتاب المدرسى فى أوائل صيف عام ١٩٧٣ اقترح عدد كبير من المدرسين والموجهين خريجى البعثة الداخلية الأولى للموجهين — اقترحوا تعديل بعض الوحدات خاصة وحدة التكامل فى الصف الثالث والغاء المعادلات التفاضلية وتخفيف بعض الأجزاء الأخرى فى هندسة التحويلات وهندسة المتجهات كما سبق أن تم حذف باب الهندسة الأفينية ودمج موضوعى الأعداد القياسية والحقيقية وتخفيف بعض أجزاء المنطق بحذف المسورات كما تم تعديل بعض المعالجات واضافة بعض المهارات فى أبواب الهندسة التحليلية والمثلثات والنهايات وحساب المساحات والحجوم — ومن المهم أن نقول بأن لجنة الاشراف كانت تتولى مع المعلمين والموجهين المشاركين فى التجربة اتمام هذه التعديلات وتنفيذ هذه الاقتراحات .

(ب) بالنسبة للتلاميذ :

لعل المقابلة التى تمت مع بعض طالبات مدرسة العباسية النموذجية وحضرها بعض أعضاء البعثة الداخلية للموجهين تعطى صورة لرد فعل التلاميذ فقد ذكرت الطالبات أن الرياضيات الحديثة تعلمهن التفكير ولكنهن شكون من ازدحام المنهج وكثرة التعاريف والنظريات ومن لغة بعض الوحدات فى الكتب المدرسية ومن عدم وجود تمرينات كافية وكتب خارجية وعدم معرفتهن لنوعية وطرق أسئلة الامتحانات فى الرياضيات الحديثة .

وقد أعطى بعض الطلبة معيارا أساسيا فى تقييمهم للرياضيات الحديثة وقد ذكروا أنه « .. **اذا حصلنا على مجموع عال يؤهلنا لدخول الكلية التى** نريدها فان الرياضيات الحديثة تكون أفضل ، واذا لم نحصل فسوف تكون سيئة .. ان ما يهمنا هو الحصول على مجموع عال .. ماذا نستفيد من **الفهم والتفكير الرياضى اذا لم ندخل الكلية التى نريدها ؟ ..** » .. انه معيار براجماسى صريح ولكنه فى الحقيقة معيار هام ويدعونا للتفكير الجاد فى التجريب التربوى العلمى وما يحيط به من عوامل متداخلة ومؤثرات مصاحبة . انه

يدعونا للتفكير فى دور الامتحانات وخطورتها ليست فقط على طرق التدريس بل على كل محاولات التطوير .

وفى مدرسة بور سعيد الثانوية بالزمالك طبق « استبيان » على طلاب وطالبات المدرسة بعد نهاية أول عام لهم فى دراسة الرياضيات الحديثة وكانت اجاباتهم على عناصر الاستبيان التى هدفت الى التعرف على ردود فعلهم بالنسبة للرياضيات الحديثة كما يلى :

« ما هو شعورك نحو الرياضيات الحديثة بعد عام من دراستها ؟ »

	بنون	بنات	المجموع	النسبة المئوية
سعيد	٥٤	٤٨	١٠٢	٦٩ر٤ ٪
غير سعيد	١٧	٢٨	٤٥	٣٠ر٦ ٪
	٧١	٧٦	١٤٧	١٠٠٪

جدول (١)

ويتضح من هذا الجدول أن الشعور ايجابى عند ٦٩ر٤٪ من المستجيبين عامة ترتفع عند البنين الى ٧٦٪ بينما تنخفض عند البنات الى ٦٣ر١٪ ولعل هذا ناتج من ميل الفتيات للالتحاق بالأقسام الأدبية ومحاولة البعد عن الرياضيات حديثة كانت أم قديمة ، وقد وجد فعلا أن ٣٣٪ من مجموع المستجيبين والمستجيبات كانوا ينوون الالتحاق بالقسم الادبى . ولقد أوضح ٣٢ من بين السعداء بالرياضيات الحديثة أنهم فخورين بدراستهم لها كما أوضح ٢٢ من غير السعداء بالرياضيات الحديثة أنهم أصيبوا بخيبة أمل بعد عام من دراستهم للرياضيات الحديثة ، وربما كان هذا ناشئا عن الدعاية التى صاحبت ادخال الرياضيات الحديثة فهناك من يفخر بأنه يدرس الرياضيات التى تدرس فى أعظم الدول تقدما ورياضيات التطبيقات العلمية الحديثة وهناك من لم يجد تحقيقا لتوقعاته فى هذا النوع الجديد من الرياضيات .

كيف تقارن الرياضيات الحديثة بالنسبة للرياضيات التقليدية من حيث :

(أ) السهولة ؟ (ب) وجود معنى لما تدرسه (ج) وجود فائدة لما تدرسه ؟

(أ) من حيث السهولة :

	بنون	بنات	المجموع	النسبة المئوية
أفضل الرياضيات التقليدية	٣٤	٤٣	٧٧	٥٢ر٤ ٪
نفس الدرجة	١٩	٩	٢٨	١٩ر١ ٪
أقل من الرياضيات التقليدية	١٨	٢٤	٤٢	٢٨ر٥ ٪
	٧١	٧٦	١٤٧	١٠٠٪

جـدول (٢)

ويتضح من جدول (٢) أن ٢٨ر٥٪ من المجموع يرى أن الرياضيات الحديثة أصعب من الرياضيات التقليدية ترتفع الى ٣١٪ عند البنات وتنخفض الى ٢٥٪ عند البنين . وهذه النسب توضح أن الرياضيات الحديثة عند ٥٢ر٤٪ من المجموع أسهل من الرياضيات التقليدية وهذه الاتجاهات الايجابية تتفق فعلا مع سهولة المنهج الحديث فى الصف الأول بالنسبة لما يعطى فى المنهج التقليدى من تمارين هندسية معقدة ومسائل جبرية تعتمد فى معظمها على الاجراء الآلى والعمليات الجبرية الصماء .

(ب) من حيث المعنى :

	بنون	بنات	المجموع	النسبة المئوية
أفضل من التقليدية	٤٣	٢٧	٧٠	٤٨ ٪
نفس الدرجة	١٩	٢٦	٤٥	٣٠ ٪
أقل من التقليدية	٩	٢٣	٣٢	٢٢ ٪
	٧١	٧٦	١٤٧	١٠٠٪

جـدول (٣)

يتضح من جدول (٣) أن ٤٨٪ من المجموع يرون فيما يدرسونه فى فى الرياضيات الحديثة معنى أفضل مما يزونه فى الرياضيات التقليدية وترتفع هذه النسبة الى ٦٠٪ عند البنين وتنخفض الى ١٩٪ عند البنات وهو فرق واضح جدا وربما يعود الى أن الرياضيات الحديثة تحتاج الى قدر من التفكير التحليلى أظهر الكثير من الباحثين (مثل اليانور ماكونى) تفوق البنين فيه

عن البنات وربما لعدم وضوح مفهوم « المعنى » عند المستجيبين أو المستجيبات كما يوضح الارتفاع النسبى لنسبة الذى يعتقدون بأن للمنهجين نفس المعنى عندهم . والجدول بصفة عامة يوضح ايجابية رد الفعل لصالح الرياضيات الحديثة وان كانت بنسب غير عالية جدا .

(ح) من حيث الفائدة :

	بنون	بنات	المجموع	النسبة المئوية
أفضل من التقليدية	٥١	٢٢	٧٣	٥٠ ٪
نفس الدرجة	١٣	٣٥	٤٨	٣٢ ٪
أقل من التقليدية	٧	١٩	٢٦	١٨ ٪
	٧١	٧٦	١٤٧	١٠٠٪

جـــدول (٤)

يتضح من جدول (٤) استمرارية ايجابية رد الفعل فهناك ٥٠٪ يرون فائدة فى الرياضيات الحديثة أكثر مما يرونه فى الرياضيات التقليدية وترتفع هذه النسبة الى ٧٣٪ عند البنين وتنخفض الى ٤٦٪ عند البنات ولعل هذا يؤكد مرة أخرى وجود تفوق فى الدراسة الرياضية عند البنين عنه عند البنات كما يؤكد ازدياد درجة ميول البنين للرياضيات عنها عند البنات . ومن ناحية أخرى فان الانخفاض النسبى للايجابية ربما يعكس عدم وضوح عنصر « الفائدة » عند هذه المرحلة كما قد يعكس غموض المفهوم نفسه .

وبالنسبة لسؤال التلاميذ عما اذا كانوا يريدون العودة للرياضيات التقليدية ، كانت النتيجة كالآتى :

	بنون	بنات	المجموع	النسبة المئوية
يريدون العودة للرياضيات التقليدية	١٨	٢٠	٣٨	٢٦ ٪
غير متأكدين	١٢	١٩	٣١	٢١ ٪
يرفضون العودة للرياضيات التقليدية	٤١	٣٧	٧٨	٥٣ ٪
	٧١	٧٦	١٤٧	١٠٠٪

جـــدول (٥)

ويتضح من جدول (٥) أن ٥٣٪ من الطلاب يفضلون الاستمرار فى دراسة الرياضيات الحديثة مقابل ٢٦٪ يريدون العودة الى الرياضيات التقليدية وهذا أيضا يدل على رد فعل ايجابى خاصة واذا علمنا أن المنهج كان يدرس لهم لأول مرة ولم يتعودوا بعد على نظم الامتحانات فيه والخشية المستمرة من امتحانات الثانوية العامة .

ومن ناحية أخرى فقد كان هناك خوف مستمر من طلاب الثانوية العامة فى الرياضيات الحديثة فى المدارس الثلاث التى أدت امتحاناتها لأول مرة فى هذا المنهج فى عام ١٩٧٣ وكان مصدر تخوفهم الذى ظهر فى اجتماعات عقدت لهم من قبل لجنة الاشراف على التجربة هو عدم معرفتهم بأساليب الامتحانات والسهولة النسبية للتدريب على الامتحانات فى الرياضيات التقليدية بحكم وجود خبرات سابقة بها وبحكم الكتب الخارجية فيها وبحكم دراية المعلمين بنوعية هذه الامتحانات . ورغم هذا التخوف وبرغم أن الدراسة فى الرياضيات التقليدية اختزلت الى حد كبير الى درجة أنها أصبحت تدريبا على الامتحانات، وأن التدريس فى الرياضيات الحديثة يهتم فعلا بالمفاهيم والخبرات الرياضية فى حد ذاتها نظرا لأن المعلمين فى هذه الحالة لم يكونوا قد تعودوا بعد على نوعية الامتحانات التى سوف تأتى فى الرياضيات الحديثة الا أن نتائج الامتحانات كانت الرد الايجابى على مثل هذا التخوف . والجدول التالى (٦) يبين نتائج الامتحانات فى الرياضيات الحديثة لعام ١٩٧٣ :

	العدد	النسبة المئوية
حاصلون على الدرجة النهائية فى مجموعة الرياضيات	١١	
حاصلون على ٩٥٪ فأكثر	٤٨	
حاصلون على ٩٠٪ فأكثر	١١١	
حاصلون على ٨٥٪ فأكثر	١٦١	
حاصلون على ٨٠٪ فأكثر	٢٠٥	
حاصلون على ٧٠٪ فأكثر	٣٠٤	٧٠٪
ناجحون	٣٩٢	٩٠٪
راسبون	٤٣	١٠٪
المجموع	٤٣٥	طالبا

جدول (٦)

ويلاحظ من جدول (٦) ارتفاع نسبة الحاصلين على مجاميع عليا فى اطار أن المدرسة هى مدرسة يتخرج منها عادة طلاب ذوي مجاميع عليا . ومن خلال هذه الاحصائية يرتفع عدد الحاصلين على الدرجة النهائية فى الرياضيات الحديثة (الفروع البحتة) الى ١٤ والحاصلون على الدرجة النهائية فى الميكانيكا الى ٤١ مما يدل على أن المهارات المطلوبة للميكانيكا متوفرة لديهم وأن الادعاء بأن الوقت المبذول فى الرياضيات الحديثة يطغى على دراستهم فى المواد الأخرى ليس ادعاء صحيحا ويدعم عدم صحة هذا الادعاء أن نتائج المدرسة فى العلوم الأخرى كانت عالية كما يبدو من الجدول الآتى (٧) :

	الناجحون	الراسبون	نسبة النجاح
الفيزياء	٤٤٦	٢١	٩٥ر٥٪
الكيمياء	٤٥٤	١١	٩٧ر٦٪
الاحياء	٤٥٧	١٢	٩٧ر٤٪

جـــدول (٧)

ولا ندعى أن الرياضيات الحديثة أدت الى تفوق المدرسة ولكن نقول بأن الرياضيات الحديثة حافظت على المستوى المتفوق للمدرسة ، مع الحصول على تطوير أساسى فى مجال هام من مجالات التعليم ، وذلك رغم قسوة وضيق معيار المقارنة .

ان ما قدمناه فى هـــذه الدراســـة ليس تقييما للتجربة بل هو تعريف بالرياضيات الحديثة كما تدور فى مدارسنا وجانب من ردود الفعل تجاهها من جهة قطـــاعات متفرقة من المتفاعلين بها . والذى لا شـــك فيه أن تجـــربة الرياضيات الحديثة من أهم التجارب العلمية التى تمت بهدف تطوير مناهج التعليم عندنا وأن جهودا مضنية تبذل فى سبيل تحقيقها وإنجاحها وتعميمها حيث لا مجال للعودة للمنهج التقليدى ، غير أن هناك صعوبات مازالت فى طريق تعميمها يمكن أن تذلل فى اطار التوصيات التالية :

(أ) اعداد المدرس الجديد مطورا واعادة تدريب المدرس الحالى خاصـــة فى خـــارج القـــاهرة والاســـكندرية مع اتاحـــة الفرص لتفرغ المدرس لتدريسه داخل المدرسة وهذا أمر يحتاج الى دراسة عميقة .

(ب) اعادة كتابة الكتب المدرسية فى ضوء الملاحظات التى أبديت فى السنوات الماضية للتجربة مع المحافظة على اطار المنهج وأبعاده مع اشـــتراك

المدرسين والموجهين الذين عاشوا التجربة فى عملية الكتابة ومع مراعاة العروض التربوية مع عدم الاخلال بالدقة الرياضية فى ضوء تحديد مسبق لمستوى المعالجة التى يقوم فيها المفهوم قبل ترجمته الى مادة مكتوبة .

(حـ) ترجمة الكتب المدرسية العالمية المستخدمة فى مراكز التطوير المشهورة الى اللغة العربية وتيسير الحصول عليها للمعلمين والتلاميذ اذا أمكن.

(د) الاسراع بتطوير أو اســــــتكمال تطوير المراحل التعليميـــة الابتـــدائية والاعدادية .

(هـ) تدعيم وزارة التربية بالمتخصصين فى تدريس الرياضيات الحديثة .

(و) تنظيم عملية التجريب التربوى بحيث تكون هناك ضمانات لتلاميذ التجربة فلا يضارون فى الامتحانات العامة من ناحية ، وحتى لا تؤثر الامتحانات العامة على سير التجربة من ناحية أخرى .

(ز) الاستفادة من كل الامكانيات المتاحة لتدعيم العنصر التربوى للرياضيات الحديثة داخل الفصل ، والاســـتفادة بالجامعات والكليات الاقليمية فى عمليات اعادة التدريب رياضيا وتربويا .

(ح) توعيةأولياء الأمور واطلاعهم على مايجرى وايجاد طريقة لوقف الذعر الذى ينتابهم نتيجة أى تجديد والاندفاع نحو اعطاء أبنائهم الدروس الخاصة والاعتماد كلية عليها خاصة فى الامتحانات العامة .

(هـ) عودة مجلة الرياضيات الى الحياة وجعلها أداة اتصال رئيسية لتبادل الأفـــكار حول ســـير العمل فى المدارس المختلفة . ورغم كل المعوقات والسلبيات فان دخول الرياضيات الحديثة فى مدارسنا وضع تقليدا هاما فى التطوير وهو أن يجرب المنهج قبل تعميمه وأن تضيق الفجوة الحضارية بين مايدرسه التلميذ فى المدرسة تحت اسم الرياضيات مثلا وما يجرى حقيقة فى عالم الرياضيات لغة ورمزا وأسلوبا . ان تلميذ الرياضيات الحديثة ــ رغم كل النقائض ــ لم يعد يقبل تعريفا غامضا أو رمزا بغير مدلول أو تعميما دون صورة من الاقتناع أو البرهان . لقد بدأ يتعود على حل المسائل وليس مجرد القياس على أنماط معروفة . وانى لا أكون مغاليا اذا قلت أنه يتمتع بحريات تربوية طالما كنا ننشرها فلديه حـــرية المحاولة والتخمين (دون سخرية أو خوف من المحاولة الخاطئة) ،

وحرية أن يسأل (دون خجل فالمادة جديدة) ، وحرية أن يفكر بنفسه (فالمعلم يؤكد دوما أن الرياضيات مادة تفكير) ، وحرية اختيار طريق الحل (فالمدرس والكتاب المدرسى والكتاب الخارجى لم يصبحوا بعد متحيزين لحل معين ونرجو الا يصبحوا كذلك) .

بقيت ملاحظة هامة وهى أن معايير التقييم السائدة والمرتبطة بشدة بأهداف ضيقة ومحدودة تجعب الكثير من الايجابيات ليس فقط بالنسبة لتجربة الرياضيات الحديثة بل بالنسبة لكل التجارب الرائدة فى تطوير التعليم .

***

مشاعر القلق والتوتر
إزاء الامتحانات

الدكتور عبد الرحمن عيسوى

جامعة بيروت العربية

مشاعر القلق والتوتر ازاء الامتحانات :

عندما يقترب موعد الامتحانات ، نجد ان كثيرا من الطلاب والتلاميذ بل والآباء والامهات يشعرون بالقلق والتوتر Anxiety and Tension وتزداد حدة هذا القلق كلما أزف موعد الامتحان ، وتصل حالة الخوف هذه عند البعض الى حد الفزع من مجرد سماع كلمة « الامتحان » وهذا خوف شاذ ومرضى Phobic fear وفى بعض الحالات ما ان يتعود الفرد استجابة الخوف Conditione to fears. والقلق ازاء الامتحان حتى يمتد الى مابعد الامتحان ، ويصبح عادة ذهنية سلبية A negative mental habit حيث يخاف الفرد ويقلق من جميع مواقف الحياة.

ولقد كشفت دراسة حديثة تناولت عينة من الطلاب العرب ، ان الغالبية الساحقة منهم يشعرون بالقلق على النحو المبين فيما يلى :

	العينة كلها	الذكور	الاناث
لا اشعر بالقلق اطلاقا	١١ر١١	١٧ر٧٧	٢ر٧٧
الشعور بالقلق بدرجات متفاوتة	٨٨ر٨٩	٨٢ر٢٣	٩٧ر٢٣

وكان هناك حوالى ٥٪ ممن يشعرون بالقلق تصل حدته عندهم الى حد الخطر والانهيار . ويلاحظ ان الاناث كن أكثر شعورا بالقلق من الذكور وربما يرجع ذلك الى حساسية الانثى الانفعالية وشعورها المرهف بالمسئولية. More emotionally sensitive. ويقودنا هذا الى التساؤل عن الاسباب التى تؤدى الى حدوث هذه الظاهرة العامة .

أسباب القلق والتوتر :

اذا نظرنا الى العوامل المتشابكة التى تتصل بالامتحانات وما يصاحبها من مشاعر القلق والتوتر نجد ان هناك أسبابا ترجع الى :

(أ) نظم التقويم والامتحانات .

(ب) الطالب نفسه وعاداته الذهنية فى الاستذكار .

(ج) ظروف البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بالطالب .

اسلوب التحصيل الجيد :

الواقع ان علماء النفس والتربية وضعوا بعض الأسس والقواعد التى تساعد فى عملية التعلم Learning Process وتجعل تحصيل الطالب تحصيلا جيدا . وللاسف فان غالبية الطلاب لا يتبعون فى استذكارهم هذه القواعد ويمكن ايجازها فيما يلى :

وجد ان اسلوب التمرين الموزع ، السابق الاشارة اليه ، والذى تتخلله فترات من الراحة أفضل من التمرين المركز ، وان المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة تكون أعصى على الزوال والنسيان . كذلك وجد أن الاستذكار طبقا للطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية Part method ومؤدى هذه الطريقة أن يأخذ الطالب فكرة عامة اجمالية وشاملة عن المادة أولا ككل ثم يبدأ بعد ذلك فى دراسة التفاصيل والدقائق . وتستند هذه الطريقة الى نظرية الجشطالت فى الادراك الحسى .
The Gestalt theory in perception

والتى ترى ان الادراك الكلى الاجمالى سابق على الادراك التفصيلى كذلك وجد ان التعلم عن طريق بذل الجهد الذاتى أو النشاط الذاتى Self-Effort أفضل من تلقى المعلومات جاهزة من الأستاذ . فالطالب لا ينسى المعلومات التى يكتسبها بنفسه فينبغى ان يكون الطالب ايجابيا Positive لا سلبيا فى العملية التعليمية ، وان يقوم بالبحث والتنقيب والقراءة والاطلاع واجراء البحوث والتجارب وعمل المقالات والتلخيصات وعرضها على أساتذته وزملائه . فكما انك لا تستطيع ان تتعلم **السباحة بالمراسلة** فانك أيضا لا تستطيع ان تتعلم أى علم الا عن طريق الجهد الذى تبذله انت وكما ان المعلم لا يستطيع ان يهضم **مافى بطون تلاميذه من طعام** فانه

لا يستطيع ان يهضم لهم الحقائق العلمية . ومن مبادىء التعلم الجيد المران والتكرار والممارسة Frequencyor Exercise فلابد من اتاحة الفرصة أمام الطلاب لتكرار الاطلاع على المواد العلمية أكثر من مرة .

وطبقا لقانون الأثر Law of Effect فانه ينبغى ان نوفر للطالب أو ان يوفر هو لنفسه أنواعا من المكافآت والتعزيزات سواء المادية أو المعنوية التى تحفزه على بذل الجهد والطاقة ، وعلى الاستمرار فى بذل الجهد اللازم لعملية التعلم . ان الخبرات المعززة تسبب الشعور بالرضا والسعادة ومن ثم تثبت فى خبرة الانســـان كذلك ينبغى ان يكون لدى الطالب دافعا قويا Strong of Motive على اكتساب الخبرات التعليمية وتختلف هذه الدوافع باختــلاف السن ، فالنجــاح وبناء المســتقبل والتمتع بمــكانة اجتماعيــة A good Social Status مرموقة والشعور بالثقة بالنفس والرضا عن النفس من الدوافع المعنوية التى تحفز الطالب الكبير على بذل الجهد .

من عادات التعلم الجيد الاعتماد على التسميع الذاتى Reciting بمعنى ان يسمع الطالب لنفسه ماحصله بين الحين والحين ، ومن شأن ذلك ان يثبت المعلومات فى ذهنه . ويتصل بهذه العادة أيضا معرفة نتائج التحصيل Knowledge of results أولا بأول حتى يعالج الطالب والمعلم ـــ مواطن الضعف عنده ، ويدعم من مواطن القوة ويبارى غيره ونفسه باستمرار ، ويحسن توجيه طاقاته ، وذلك كمن يصوب رمية الى هدف معين ويعرف فى كل محاولة ، موضع رميته من موقع الهدف ، فان كانت أعلى دناها وان كانت أدنى علاها .

من الضرورى ترتيب المادة المتعلمة وتنظيمها وتنسيقها Organized بحيث تكون كلا متكاملا متناسقا تقوم بين أجزائه علاقات . وقد يكون هذا الترتيب تاريخيا أو طبيعيا أو منطقيا . ومن شأن هذا التسلسل ان يسهل الاكتساب والاسترجاع ، فذكر جزء معين يستدعى الجزء الذى يليه ، ويختلف هــذا عما لو كانت المادة مبعثرة وعشوائية وارتجالية Haphorard.

كيفية التخلص من مشاعر القلق :

كيف يمكن التخلص من مشاعر القلق والتوتر التى تســبق الاعــداد للامتحان والتى تصاحبه وتعقبه أو على القليل كيف يمكن التخفيف من حدتها ان لم يكن من الممكن التخلص منها كلية ؟ ولكن قبل التفكير فى وسائل العلاج ينبغى الاشارة الى ان هناك نوعين من القلق .

(أ) القلق الزائد عن الحد والذى يتخذ صـورة مرضـية معوقة ، للتفكير والاستذكار (فمازاد عن حده انقلب الى ضده) .

(ب) الانفعال الوردى الايجـابى الذى هو بمثابة حافز أو باعث أو دافع على الاهتمام بالامتحان وبالتحصيل . والاسترخاء الزائد وفتور الهمة والتراخى يؤدى الى الفشل ، وماعليك الا ان تتخيل ملاكما يدخل حلبة الملاكمة ، لملاقاة خصم « قوى عنيد » وهو فى حالة هدوء واسترخاء ، لابد من التحمس والاهتمام . ولكن هذه الحماسـة وقوة العزيمة والارادة تختلفـان عن الخوف المرضى فهنـاك بعض الطـلاب الذين يشعرون بالرهبة لا من دخول الامتحان وانما من مجرد سماع كلمـة « الامتحان » .

يستطيع كل من الطالب نفسه والمؤسسة التعليمية والأسرة والمجتمع كله الاسهام الفعال فى علاج مشاعر القلق والتوتر .

فيما يختص بالمؤسسة التعليمية : ففى الامكان التخفيف من مشاعر طلابها بالقلق وذلك عن طريق عقد امتحانات دورية وتوزيع درجات الطالب عليها حتى لا تبقى الأهمية كل **الأهمية** لامتحان واحد يصبح مثيرا للرعب . كذلك اعطاء تقديرات لأعمال السنة ولجهد الطالب ومناقشاته وأبحاثه طوال العام الدراسى ، والاعتماد على الامتحانات الجيدة التى تشمل كل المقررات والتى لا تتضمن المفاجآت والتى تكون أسئلتها حسنة الصياغة واضحة المعنى محددة الهدف فالطلاب لا يحبون الأسئلة الاجبارية ولا الامتحان المكون من سؤال واحد ولا الامتحان الغامض . كذلك تستطيع المؤسسات التعليمية أن تطور من طرق التدريس ومن استخدام المعدات الحديثة ، وان ترشد الطلاب الى أساليب التحصيل الجيد ، وأن تعقد الامتحانات للتجربة وتعويد الطالب على موقف الامتحان حتى **يألفه ولا يهابه** بالنسبة للطالب نفسه . فله الدور الرئيسى لأن الفرد اقدر من غيره على علاج نفسه ، ويمكن ان يدرب نفسه على اتباع أساليب التحصيل الجيد سالفة الذكر ومن بينها التخطيط ووضع برنامج زمنى يعطى اهتماما متساويا لكل المواد الدراسية ، وربط المـادة العلمية بحياته العملية وتوظيف معلوماته ، ويؤدى ذلك الى رسـوخ فى ذهنه ، ومن ثم شعوره بالارتياح وبالثقة فى نفسه Self Confidence

وعندما يشعر الطالب بعدم الرغبة فى استئناف الاستذكار فانه يستطيع ان يبدأ بأكثر المواد تشويقا عنده أو اكثرها سهولة حتى « يسخن » نفسه ثم يتحول الى المواد الأخرى بعد زوال حالة الملل وفقدان الاهتمام .

وينبغى ان تتخلل فترات الاســـتذكار فترات أخـرى من الراحـة والاســترخاء والاستمتاع بالهواء الطلق وممارســة Loss of interest. التمرينات الجسمية الخفيفة **والاستجمام** وأخذ قسط وافر من **الراحة** والنوم واكتمال الوجبات الغذائية وعدم الاعتماد على العقاقير والمشروبات المنبهة أزيد من اللازم ، والاكتفاء بعدد معقول من الساعات . فليست العبرة بعدد الســاعات وانما العبرة بالتركيز والفهم . والكف عن مواصـلة السـهر أو الاستذكار عندما يشعر الطالب بعدم القدرة على الافادة أو التحصيل ، مع الايمان بأن لكل فرد قدراته الخاصة التى تتفاوت من شـخص الى آخر.

وهناك حالات يتخذ القلق عندها شكلا مرضيا ، فما ان يبدأ الطالب الاستذكار الا ويشعر بالضيق والقلق وضيق الصدر والتنفس ، بل ان هذه الاعراض قد تحدث من مجرد رؤية الكتاب ، وهناك حالات أفراد يشعرون عندما يقترب الامتحان باختفاء جميع المعلومات من ذهن الفرد ، والواقع أن هذا مجرد وهم ، وما ان يقرأ الطالب أسئلة الامتحان الا وتفيض المعلومات فى ذهنه وتتداعى .

كذلك هناك حالات يعتريها الشعور باليأس والرهبة ، وحالات أخرى تصاب بالأعراض الهستيرية Hysterical symptoms. كالعمى الهستيرى أو شلل الاطراف الهســتيرى حيث يكون الجهاز العصبى سليما ولكن شـدة التوتر تؤدى الى هذه الاعراض التى تشفى بمجرد ازالة حالة التوتر هذه .

والواقع ان الانفعال الزائد لا يفيد الطالب بل انه يأتى بنتيجة عكسية فيؤدى الى انخفاض الدرجات . ويستطيع القارىء ان يقارن بين أداء طالب قلق متوتر مشدود الأعصاب ، وآخر هادىء ومتزن ورصين . ويحدث أحيانا أن يعجز الطالب فى أثناء الامتحان عن تحديد الاسئلة التى يود معالجتها من بين الاسئلة المعروضة عليه وتكون النتيجة ضياع الوقت أو التردد أو البداية فى سؤال معين ثم الغائه . والمفروض فى هذه الحالة ان يتخلص الطالب بأسرع ما يمكن من حالة الصراع Conflict هــذه وان يقارن فى ذهنه بين اجاباته الممكنة لكلا السؤالين ، وان يحدد أفضلها ، ولو نسبيا ، ويتخذ قرارا نهائيا ويبدأ بالعمل فورا . ذلك من المفيد ان يعاود الطالب بين الحين والحين قراءة السؤال أثناء الاجابة عليه حتى يكون بمثابة مصـدر للالهام والوحى وحتى يضمن ان تدور كل اجاباته فى فلك هذا السؤال . هذا فيما يختص بالطالب نفسه . أما بالنسبة لما يمكن ان تقوم به الاسرة **والمجتمع** ككل فيمكن للاسرة أن تسهم فى نجاح أبنائها ووقايتهم مما يتعرضون له من مشـاعر التوتر وذلك عن طريق علاج ما قد يعانون منه من الضعف الجسمى أو الهزال

العام أو ضعف قدراتهم في السمع أو الابصار وتوفير التغذية الجيدة الكاملة وخاصة لصغار التلاميذ وعلاج أيضا ما قد يعانون من أمراض نفسية . أو مشكلات النطق والكلام Psychological disorders and difficulties

ويمكن للاسرة ان توفر الجو الهادىء المناسب للاستذكار . ولقد كشفت الدراسة الحقلية الحالية على ان هناك نسبة تزيد ٤٣٪ من مجموع الطلاب يعانون من انعدام الجو الهادىء الصحي المناسب للاستذكار . ويمكن التخفيف من الضوضاء المنبعثة من أجهزة الراديو والتليفزيون والسيارات والافراح والاعيرة النارية وضوضاء الأطفال وما الى ذلك . المعروف ان القلق ينتقل من فرد الى آخر « كالعدوى » ولذلك ينبغى الا يقلق الآباء والامهات أزيد من اللازم على امتحانات أبنائهم لأن هذا القلق ينتقل بصورة شعورية أو لا شعورية الى الأبناء . فالأم الهادئة تخلق الهدوء فى نفس أبنها . وهناك بعض الاسر التى تمارس ضغطا وقسرا وعنفا على أبنائها لاحراز التقدم والنجاح الدراسى ، ولكن ينبغى ان تشجعه على الاستذكار بالاساليب السيكولوجية الواعية ودون الاثقال عليه وتكليفه بما لا طاقة له به ، والايمان بقدراته الطبيعية **وحدودها** فلكل منا قدراته التى ينبغى ان يقدرها هو وغيره تقديرا موضوعيا وان يتفق طموحه وطموح أبائه مع هذه القدرات ، فنحن لا نستطيع ان نخلق من الشخص الكفيف طيارا ولا من القزم عملاقا .

ومن المعروف انه عندما يكون الفرد مجهدا أو متعبا ، وذهنه مكدودا فانه يصبح عرضة للانفعال وثورات الغضب ، وينبغى على الاسرة ان تدرك هذه الحقيقة وان تتحمل أبناءها أثناء فترة الامتحانات والا تقابل **الثورة بالثورة** .

* * *

الوسائل التعليمية
تاريخها وقواعد استخدامها

السيدة فتحية علي فودة

استاذه مساعده بالمعهد العالى للاقتصاد المنزلى

فى العصر الحديث ــ عصر التفوق العلمى فى جميع المجالات التعليمية والتقدم التكنولوجى الحديث ــ يظهر دور العلم واضحا جليا فى النهوض بالامم . فالتعليم يعد الأفراد للحياة الناضجة فى مجتمعهم ويرفع من مستواهم الصحى والخلقى والاجتماعى . والاقتصـــادى وذلك يســـتتبع حتما رقى الجماعة وتقدمها فالأهمية الاجتماعية تتمثل فى أن تعليم الافراد يوسع دائرة المصالح المشتركة بينهم ويؤدى هذا الى زيادة دائرة التماسك الاجتماعى بينهم وهذا هو السر فى اقتران النهضـــات الاجتماعيـــة والحركات القومية باصلاح التعليم واما الأهمية فى التعليم من الناحية الاقتصادية فمنشؤها ان التعليم أساس فى بنيان الشعوب وتحريك عجلتها الاقتصادية ذلك أن التعليم فى الدولة يزود الافراد بالوعى الاقتصادى ومواجهة المشكلات وزيادة الثروة التى ترفع الانتاج . وقد زادت اهمية التعليم فى العصر الحديث نتيجة تقدم العلوم وابتكار الصناعات الآلية الكبيرة وخصوصا فى دراسة الاقتصاد المنزلى اذ أن استحداث هذه الأشياء واستخدامها يتطلب من الفرد مستوى ارقى من الاعداد والتعليم والتفكير ومن اهمية تعليم مواد الاقتصاد المنزلى هى زيادة القدرة على حسن الاســتهلاك والادخار وهذا يؤثر فى الانتاج . والاهمية السياسية فى التعليم تتجلى فى ان التعليم يعين على خلق المواطن البصير باحوال بلاده المتفهم لمشكلاتها ويتبين أن النظم الديمقراطية لا تزدهر الا فى ظل التعليم وأن الطغيان والاستبداد يجدان مرتعا خصبا فى حماية الجهل .

هذا يبين ان التعليم ضرورة من ضرورات الحياة فى المجتمع الحديث لنهوض الفرد والدولة ، ورقيهما فلا عجب اذا أصــبح التعليم على رأس المشروعات والبرامج التى تضطلع بها الدولة الحديثة الراقية وتتفاوت هذه الدول فيما بينها ــ حسب ظروفها وامكانياتها فى التوسع فى هــذا التعليم طولا وعرضا . اى طولا بمعنى مدة التعليم . وعرضا بمعنى سعة انتشاره.

ثانيا — تاريخ استخدام الوسائل التعليمية :

أن المجتمعات البدائية كانت تتعلم بالخبرة المباشرة وعن طريق البحث والتنقيب عن حقائق الحياة من فلاحة الأرض — رعى الاغنام — صناعة الخبز — رعاية الأطفال طهو الاطعمة — وطقوس الزواج والولادة والوفاة — والقيم الاخلاقية .

وكان ذلك يتم عن طريق المشاهدة والتقليد وعن طريق التجربة وعن طريق الصدفه والمحاولة — وكان هذا النوع من التعليم مناسبا للحياة البسطة المحدودة . ولذلك كان هناك متسع أمام الأطفال تطور فيما بعد :

١ — ظهور المدارس الاكاديمية :

ان تعقد الحياة لم يترك أمر تنشئة الأطفال للصدفة — ولكن انشئت لهم المدارس واشترك المنزل مع المدرسة فى مهمة تربية الأطفال — وكان ماتقدمه المدرسة معلومات لفظية فقط غير مفهومة الدلالة .

٢ — **ثم كان رد الفعل لدعوة ايراسموس** لكى يألف التلاميذ الحيوانات والأشياء بطريقة أخرى غير الحفظ كالقصص — والصور — المباريات — كما نادى بتعلم اللغات عن طريق المحادثة وليس عن طريق القواعد ثم جاء بعد ذلك فالنتين الالمانى وكاميانيلا الايطالى واكدا اهم الانطباعات الحسنة فى التعلم مثل الصور والخرائط .

٣ كوفيوس :

ثم جاء كوفيوس Coveus التشيكوسلوفاكى وقال لتبدأ المعرفة من الحواس ودعا الى تعليق الصور على الجدران وملء الكتب بها فلقد كان يؤمن بأنه يجب استخدام اكثر من حاسة فى الادراك — وكان كتابه (عالم الاشياء الحاسه) أول كتاب استخدم الرسوم لشرح معانى الكلمات وادخال البهجة الى نفوس التلاميذ ودعوة التلاميذ لفحص الأشياء — واكد ضرورة احتفاظ المدرسة بالاشياء النادرة التي لايجدها التلميذ فى منزله — ومنذ ذلك أخذت المدارس بدعوة كوفيوس بضرورة وجود مكتبات فى المدارس لحفظ الصور والخرائط والكرات الأرضية لكى تتيح بلورة الخبرات الحسية الى الفاظ وآراء وأسس وقواعد .

قواعد استخدام الوسائل التعليمية :

ان لمجرد استخدام الوسيلة التعليمية لا يعتبر ضمانا لنجاح المدرس والدرس واستفادة التلاميذ فكثيرا ما يفشل المدرس فى استخدامها ولنجاحها يجب أن يراعى الآتى :

على المدرس أن يستخدم الوسيلة التعليمية فى موقفها ووقتها المناسب ويربطها بالموضوع ، لأن المدرس الذى يعرض فيلما بمجرد دخوله الفصل يتعرض للتساؤلات الكثيرة فتسود الفوضى ويشعر بالفشل — كما يحدث أن يريد مدرس الكيمياء اثبات أن الغاز المتصاعد فى تجربة معينة هو ثانى أكسيد الكربون الذى من خصائصه تعكير ماء الجير فيقوم بتمرير الغاز فى زجاجة مكتوب عليها ماء جير ولا يحدث تعكير ، لأن الزجاجة كان بها ماء عادى .

وهناك من المدرسين من يعتذر عن استعمال الوسيلة التعليمية باعذار واهية لعدم توفر مكان أو معمل أو مدرج أو معرض على أنه يمكن عمل التمثيليات فى فصول الدراسة أو فى الهواء الطلق أو عمل (معرض فى الفصل) باستغلال الحائط والمقاعد والمناضد — بتنظيمها بورق ملون أو ساده بشكل جميل يناسب الغرض أو يمكن اجراء عروض ثابته أو متحركة فى الفصل بأن توضع ستائر تؤدى الغرض ، أى يجب استغلال امكانيات المدرسة مهما كانت بسيطة أى أن المكان العادى هو المكان المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية فان لم يتيسر له يبحث المدرس عن المكان الشبيه بمكان الدراسة ولا يصح العكس . ومن الخطأ الأكبر عرض الوسيلة فى غير موعدها المحدد كأن تعرض عليهم مدرسة الملابس نماذج للموديلات عقب انتهاء اليوم الدراسى فى مدرج أو فى برنامج اذاعى ، فينشأ عن ذلك انصرافهم عن الوسائل .

كذلك التثبت من فهم التلميذات لكل نقطة من نقط الدرس فعند شرح الكورساج مثلا ثم الإنتقال الى الجزء السفلى للجونلة بدون فهم أكيد للكورساج ترى التلميذات يلقين الأسئلة عن الكورساج (١) — فيجب على المدرسة أن تلقى أسئلة عن المرحلة الأولى ثم الانتقال الى مرحلة ثانية بعد التأكد من فهم المرحلة الأولى . وللتأكد من ذلك يجب عرض الوسيلة مرة ثانية . فمثلا نموذج للكورساج العلوى — ثم الجونلة ثم كورساج كامل بالقسم العلوى + الجونلة .

---

(١) الكورساج (الجزء العلوى من البترون) .

تحديد الغرض :

يجب أن يكون الغرض واضحا فى ذهن المدرسة ، ودور الوسيلة التعليمية مفهوما فقد يمكن استعمالها فى أكثر من مادة ، فمثلا قد توجد وسيلة عن اللبن النظيف ومنتجاته وفوائده يمكننا ان نستخدمها فى دروس التغذية والصحة والعلوم .

ويجب أن تدور الوسيلة التعليمية حول مشكلات التلميذات فمثلا لا تأتى المدرسة بوسيلة تعليمية لفستان لسيدة ممتلئة وهن فى دور المراهقة وذوات قوام رشيق ونحيفات فحتما هذه الوسيلة ستقابل بفتور أو أن تقوم المدرسة بتقديم فساتين سهرة تصلح لمنتصف الليل وهن فى بدء المراهقة فبذلك تجد التلميذات أن استعمال الوسيلة التعليمية مجدية وظيفيا لأنها تجيب على مشكلاتهم ولذلك يجب على المدرس أن يستخدم الوسيلة لاثارة التلميذات ، فعند قيام المدرسة بشرح نموذج لموديل بسيط للفتاة العاملة تقدم الموديل المطلوب مع شرح جميع متطلباته وبعد ذلك تطلب منهن القيام بتصميم آخر لموديل بسيط حسب القواعد التى شرحتها لهن فيأخذن فكرة عن الموديلات البسيطة التىتصلح للصباح فهذا سيخلق فيهن التشويق ، وكذلك تطلب منهن عينات من الأقمشة التى تصلح لتنفيذ نفس الفستان وبالالوان الجميلة من الأقمشة الحديثة المعالجة .

تجربة الوسيلة واختيارها :

عند تدريس مواد الاقتصاد المنزلى ، فمثلا هل يكون بعرض نموذج لفستان أو رؤية الفساتين أو مشاهدة برنامج تليفزيونى عن عروض الأزياء أو زيارة لمصنع الملابس الجاهزة فأيهم يجب أن يختار ؟ وأى وسيلة تحقق الغرض الذى يجب تحقيقه وأيها أكثر فائدة وهل هذه الطريقة أو تلك تتناسب مع خبراتهن وأعمارهن وأيهم أكثر جاذبية واقتصادا . فمثلا طالبات الاعدادى ليس لديهن أى فكرة عن طريقة تنفيذ جونلة أو فستان فالأصلح أن تختار طريقة بسيطة أكثر وأن تقوم المدرسة بتنفيذها أمامهن وأن تقدم وسيلة تعليمية بالنموذج نفسه مثل الفساتين والجونلات والبلوزات ثم تطلب منهن تصميم موديلات للدرس القادم وبذلك تكون قد نجحت فى استخدام الوسيلة التعليمية .

الاستعداد :

الاستعداد يسهل الاستخدام وهو يختلف من وسيلة لاخرى ومن مرحلة لاخرى فمثلا عند تنفيذ موديل فى الفصل يجب تجهيز الوسيلة والمكان والأدوات وحجرة التفصيل .. الخ .

استخدام الوسيلة فى الموعد المناسب :

ويرتبط تقديم الوسيلة ــ والتلميذات فى حالة تهيؤ لها ــ فمثلا بعد القاء الاسئلة والمناقشة عن موديلات الصباح تقدم الوسيلة (النموذج) الخاصة بالفستان الذى يمكن ارتداؤه فى الصباح وبعد ذلك يتم توزيع الموديلات الصغيرة وطلب المقارنة بين الموديلات والنموذج . ثم البدء فى العمل وعند التعرض للاقمشة والألوان والأسعار وعروض القماش يستلزم اخراج العينات الخاصة بالأقمشة ، ويجب أن تكون عينات كبيرة واسعارها مكتوبه بجانبها بالخط الواضح ، وعرض القماش مع تناسق الألوان التى يمكن استخدامها فى تنفيذ الموديل المعروض وعند البدء فى التركيب واخراج عينات تضم الاكسسوار التى يمكن عملها على الفستان لتجميله .

استخدام الوسيلة فى المكان المناسب :

ويرتبط استخدام الوسيلة باللخطة السيكولوجية اى يكون استخدامها فى المكان المناسب الذى يسمح بأتمام العمل والتطبيق وانتاج مواد أخرى وحسن تسلسل الأفكار واستفادة التلميذات فمثلا فى دروس الاقتصاد المنزلى يجب ان يكون الفصل أو حجرة التفصيل معدة لذلك .

تماسك الخبرات :

جدير بالمدرسة أن تقوم بربط عناصر الدرس بالدروس السابقة وتوجيه التلميذات لاكتشاف العلاقة بين الدرس والخبرات التى مروا بها ليصلوا بها الى مدركات أوسع وتصميمات أشمل .

المتابعة :

وبعرض الوسيلة التعليمية يجب التثبت من استفادة التلميذات منها وفهم محتوياتها وخطوطها وربط الماضى بالحاضر فمثلا فى درس التفصيل يعرض نموذج لفستان للصباح كما يجب التأكد من فهمهن للوسيلة بأن تقوم طالبة وتشرح خطوط النموذج مثل الاكمام تركيب أم جابونيز .. الخ . الكول حرده أو كول تركيب شيميزيه ــ وخط الجنب مستقيم أو بتوسيع ــ بوسط أم بدون وسط ــ وربط هذه الاجزاء لفهم النموذج الجديد وأن يلمسنها بأيديهن وان يمرر النموذج على كل طالبة وأن توضح كل طالبة هذه النسب والقصات ان وجدت ومكان تصريف البنسة ومايمكننا القيام به عند تعديل فى الموديل للحصول على موديل آخر مشابه لنفس الموديل مثل وضع كول خارجية بلون مناسبه أو من نفس اللون والقماش أو حزام أو وردة أو دبوس (بروش) لارتدائه بعد الظهر وبذلك تكون قد حققت الغرض الذى تنشده من استخدام الوسيلة وثبوت فهمهن والقدرة على التمييز وحل المشكلات الاقتصادية مع عدم الاسراف كما يمكنها التصرف والظهور بالمظهر اللائق وبالتكاليف البسيطة الاضافية وذلك مناسب للتطور الاشتراكى .

تكرار استخدام الوسيلة :

يجب تكرار الوسيلة التعليمية بقصد التأكد من الفهم فمثلا فى مادة الرسم قامت المدرسة مع التلميذات بزيارة متحف للأزياء الشعبية فيمكن زيارة المتحف مرة أخرى للتأكد من أن التليذات قد استفدن من الزيارة .

من اين يحصل المدرس على الوسائل التعليمية ؟

المدارس — البيئة — المعارض — المتاحف

وهناك مصدر آخر هو المؤسسات والشركات التجارية والصناعية الكبيرة فمنها ما يمكن الحصول منه على صور ورسوم واحصاءات وعينات وكتيبات وربما أفلام تتصل بنشاطها كذلك .

وهناك مصدر ثالث هو المصالح الحكومية مثل وزارة الثقافة والشئون الاجتماعية والصحة والتجارة والصناعة والزراعة ومصالح الاستعلامات والسياحة وغيرها يمكن الاتصال بها لتزودنا بصور وملصقات ورسوم بيانية وخرائط وأفلام .

وفضلا عن هذا يمكن انتاج كثير من الوسئل التعليمية محليا بواسطة المدرس وبواسطة التلاميذ . ويمكن أ نيتم هذا الانتاج بأرخص الأثمان على الورق المقوى أو الخشب أو الكرتون الى غير ذلك ويمكن أن يتعاون مدرسو المدرسة فى هذا الانتاج . كما يمكنهم أن يتبادلوا الوسائل التعليمية فيما بينهم ومن المهم أن لا يستغرق ذلك من المدرسين أو التلاميذ وقتا أو جهدا أو مالا لا يتناسب وقيمة الوسيلة التى ينتجونها .

كيف يختار المدرس الوسائل التعليمية وكيف يضعها فى موضعها من الدرس ؟ ويجب أن يختار المدرس الوسائل التعليمية وأن يستخدمها على أساس مدى تأثيرها فى كل درس على حدة وبعبارة أخرى يجب أن تسهم الوسائل فى تحقيق الغرض من الدرس ومن ثم فان اختيار الوسائل التعليمية المناسبة يكون جزءا لا يتجزأ من الدرس وعند اعداد المدرس لدرسه يجب أن يتبع الطرق الصحيحة التى تستخدم فيها كل وسيلة وكثيرا ما يمكن استخدام وسيلتين أو أكثر فى درس واحد ، ولكن عدد الوسائل التى يحسن استعمالها يتوقف على ظروف الدرس وبالتالى يختلف من درس لآخر .

وبعد . فهذه بعض اللمسات التى توضح الأهمية والدور الذى تلعبه الوسائل التعليمية لنجاح الدرس المعد فى عملية التعليم والتعلم .

* * *

تشكيل مجلس ادارة الرابطة

لعـــام ١٩٧٥

الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف	مدير الخدمات بالجيزة	رئيسا
« محمد يوسف الزيات	مدير المناهج بالوزارة	وكيلا
« محمود احمد النجار	وكيل الادارة العــامة للبعثــات بالتعاليم العالى	امينا عاما
« ابراهيم عبد العزيز شلبى	مدرس أول الرياضيات	امينا للصندوق
الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع	عميد كلية التربية بطنطا	عضوا
الأستاذ جلال الدين الجاويش	مــدير عــام التربيــة والتعليم ببورسعيد	«
« السيد فتوح الزهيرى	مدير محمد فريد الثانوية	«
الأستاذة امينة عبد الرحمن يوسف	موجهه عامة للتربية الفنية	«
« صفية عبد العليم سعداوى	موجهه أولى للرياضيات	«
« رجاء محمود عزت	خبيرة التربية الموسيقية	«
« خديجة حامد عيسى	خبيرة الاقتصاد المنزلى	«
الأستاذ محمد صلاح الدين توفيق	موجه أول التربية الفنية	«
« محمود عيد عريان	وكيل الثانوية الجوية	«
« عبد الحميــد عبد المطلب الدواخلى	المدرس بالمعهد العــالى للتربية الفنية	«
« على عطيه الصعيدى	ناظر اعدادى بالجيزة	«

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠

دار غريب للطباعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلى)
القاهرة

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, EGYPT — Tel.: 70686.

* Publishes Essays and Research in the Field of Education. Material For Publications should be addressed to the Editor in-Chief.
* Annual Subscriptions:
  - P.T. 144 : The Journal and membership.
  - P.T. 80 : The Journal.
  - P.T. 60 : Students Subscription.
  - P.T. 100 : Overseans Subscription.

Issued Quarterly: February — April —June — October

JOURNAL OF EDUCATION

2nd. Issue | April 1975 | XXIII year

Contents

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO. A.R.E.

صحيفة التربية

السنة السابعة والعشرون — يونية ١٩٧٥ — العدد الثالث

فى هـــذا العـــدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة — ٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود عبد العزيز يوسف)

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .

* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .

* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .

* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .

* الاشتراك السنوى :

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .

٨٠ قرشا للصحيفة فقط .

٦٠ قرشا للطلبة .

١٠٠ قرش خارج الجمهورية

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من فبراير — ابريل — يونيو — أكتوبر

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار (القاهرة)

ت : ٢٢٠٧٩

صحيفة التربية

السنة السابعة والعشرون | يونية ١٩٧٥ | العدد الثالث

في هـــذا العـــدد

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر

على طريق اصلاح التعليم

المدرسة الشاملة

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تناولنا فى العدد الماضى ما جاء فى بيان السيد وزير التربيـة والتعليم الذى ألقاه أمام مجلس الشعب فى مستهل عام ١٩٧٥ فى شأن المعلم واعداده وناقشنا الأسس التى تجب مراعاتهـا لكى نجعل من مهنة التعليم مهنة رفيعـة يقدر أربابها على تأدية الوظائف التربوية والاجتماعية المنوطة بهم ٠٠

ولقد استرعى نظرنا أيضـا فى البيان المشـار اليه ما ورد فيه بصورة عابرة بشأن « المدرسة الشاملة » ، حيث يؤكد البيان « الايمان الكامل بأن الحل الأمثل (فى نظامنا التعليمى) هو الأخذ بنظام المدرسة الشاملة فى المستقبل ٠

وسنحاول الآن أن نلقى بعض الضوء على المدرسة الشاملة أو التعـليم الشامل لكى يتضح للقـارىء مدى ملاءمة هـذا الاتجاه لمجتمعنا الحـاضر وما يتمسك به هذا المجتمع من قيم ديمقراطية ٠

والمعروف أن نظـامنا التعليمى كان حتى عام ١٩٥٢ يقوم على ثنـائية بغيضة أبعد ما تكون عن مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم ، فكان التعليم منـذ مرحلته الأولى ينقسم الى نوعين ، نوع شعبى محدود فى مجاله وآفاقه ولا يتيح الفـرص لمن لم يلتحق به لكشف مواهبـه وتلقى الدراسات التى تصلح له ، أو يستطيع أن ينبغ فيها ، ونوع آخر من التعليم لأبناء الصفوة المحظوظة القادرة على ارسال أطفالها الى هذا النوع من المدارس حيث يتلقون تعليما يتيح لهم الفرص الكافية للالتحاق بالمراحل الأعلى حتى المرحلة الجامعية حيث يتبـوأ خريجوها المناصب القيادية ثقافية ومهنية واقتصادية وسياسية ٠

ولقد قضت ثورة ١٩٥٢ على هذه الثنائية فى التعليم التى كانت انعكاسا للمظاهر الطبقية فى المجتمع ، فوحدت المدرسة الابتدائية أى أصبحت بالمصطلح الجديد « مدرسة شاملة » يدخلها جميع الأطفال من سن ٦ سـنوات حتى سن الثانية عشرة لا فرق فى ذلك بين أبناء الفقراء وأبناء الأغنياء أو بين أهل الريف

وأهل المدن وبذلك تحقق عنصر أساسى فى التعليم من عناصر ديمقراطية واتاحة مزيد من الفرص المتكافئة أمام جميع الأطفال فى المرحلة الأولى من التعليم ٠

على أن النظام التعليمى الـذى وضع فى ذلك الوقت كان يكتفى فيه بأن تكون المدرسة الابتدائية مدرسة شاملة لجميع الأطفال حتى سن ١٢ ٠ أما بعد ذلك فان الأطفال يؤدون امتحانا خاصا فى نهاية المرحلة الابتدائية وعلى أساس نتائج هذا الامتحان كان يسمح للمتفوقين فيه بدخول المدرسة الاعدادية العامة وهى التى تعد طلابها للمدرسة الثانوية العـامة ثم للتعليم الجامعى ٠ أما غير المتفوقين من الطـلاب فكانوا يلحقون بالمدارس الاعـدادية الفنية من صناعية وزراعية وتجـارية وفق مجموع الدرجات التى حصلوا عليهـا فى الامتحان المشار اليه ٠

وقد استمر العمل بهذا النظامبضع سنوات أخرى ارتفعت فيهاالأصوات مطالبة بمزيد من الفرص المتكافئة أمام تلاميذ المدرسة الاعدادية بحيث لا يبت فى المستقبل التعليمى للأطفـال فى سن مبكرة وهى سن الثـانية عشرة حيث لا يمكن الحكم بصورة قاطعة على استعدادات الأطفال وقدراتهم التى لا تنضج ولا تتضح بدرجة كافية فى هذه السن ٠

وهكذا وحـدت المدرسة الاعدادية فى مصر (سن ١٢ ــ ١٥) أو بمعنى آخر أصبحت « المدرسة شاملة » يدخلها جميع الأطفال الناجحين فى امتحـان الشهادة الابتدائية ويدرسون نفس المنـاهج لا فرق فى ذلك بين من حصـلوا على مجموع كبير أو مجموع غير كبير فى درجات هذا الامتحان ٠

وعلى سبيل المقارنة فان ما حدث فى المملكة المتحـدة يشبه ما حدث فى جمهورية مصر العربية الى حد ما ٠ فقد كان الأطفال فى نهاية المرحلةالابتدائية (من سن ٥ ــ ١١ فى انجلترا ومن سن ٥ ــ ١٢ فى اسكتلندا) يعقد لهم امتحان يوجهون على أساس نتيجته اما الى المدرسة الثانوية الاكاديمية أو الى المدرسة الثانوية الحديثة أو المدرسة الفنية ٠ ومنذ أوائل الستينات من هذا القرن بدأ الاتجاه نحو الأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة أى يقبل جميع الأطفال بعد الانتهاء من المدرسة الابتدائية فى مدرسة ثانوية موحدة وشاملة للجميع بدون أى تفرقة ، حيث يدرسون تحت نظام واحد دون أن يتحدد مستقبلهم فى تلـك السن المبكرة ، وبذلك يتحقق للأطفال مزيد من الفرص المتكافئة فى التعليم ٠

وفى اسكتلندا تحولت الغـالبية العظمى من المدارس الثـانوية (٩٥٪ تقريبا) الى مدارس ثانوية شاملة ، أما فى انجلترا وويلز فقد تحول أكثر من ٥٠٪ من المدارس الثانوية الى مدارس شاملة ويتزايد عدد المدارس الشاملة سنة بعد أخرى ٠٠ والمعروف أن النظام التعليمى فى بريطانيا يقوم على أسس

من اللامركزية التى تعطى حرية كبيرة للسلطات التعليمية المحلية لاختيار النظام الذى ترى الأخذ به ٠

ويدرس الأطفال فى المدرسة الثانوية الشاملة البريطانية نفس المنهج فى الصفين أو الثلاثة صفوف الأولى أى الى حوالى سن ١٤ مع شئ يسير من الاختيار فى بعض نواحى النشاط المدرسى أو الدراسات الفنية والعملية ٠ أما بعد سن الرابعة عشرة وحتى نهاية مرحلة الالزام فى سن السادسة عشرة ، أى فى الصفين الأخيرين ، فان مجالات الاختيار فى مقررات المنهج تتنوع بصورة واضحة بما يتفق مع استعدادات الطلاب وميولهم وقدراتهم ٠ ومعظم المدارس تجعل دراسة اللغة الانجليزية ودراسة الرياضيات مادتين اجباريتين فى هذين الصفين ، ثم يختار الطالب عددا من المقررات الأخرى بمعاونة المدرسة وتوجيهها وعن طريق الاجتماعات التى يعقدها المعلمون مع الآباء لهذا الغرض ٠ فهناك المقررات الاكاديمية فى اللغات والآداب والعلوم والمواد الاجتماعية والرياضيات كما أن هناك عددا من الدراسات العملية فى الصناعة أو الفنون أو الزراعة أو الآلة الكاتبة أو غير ذلك من الحرف المختلفة ٠

وفى نهاية مرحلة الالزام ، أى عند سن السادسة عشرة ، يتقدم الطلاب الى أحد النوعين الآتيين من الامتحان :

١ — **امتحان الشهادة العامة للتعليم GCE** وهو امتحان تعقده الجامعات على المستوى الذى يعرف بالمستوى العادى (O) ، وهو يتطلب عادة قدرة اكاديمية أو قدرة على استيعاب المعلومات النظرية التى تمكن الطالب من الدراسة الجامعية ٠

٢ — **امتحان شهادة التعليم الثانوى CSE** وهو امتحان تعقده السلطات التعليمية المحلية للمدارس التى تقع فى نطاقها ٠

وعادة ينصح الطلاب بنوع الامتحان الذى يتقدمون اليه فى ضوء ماتبين من استعدادات فى سنوات الدراسة السابقة ٠ ومع أن غالبية الطلاب يأخذون عادة بالنصيحة التى تسديها المدرسة الا أن من حق الطالب أن يختار نوع الامتحان الذى يتقدم اليه ٠

وبعد سن الالزام (١٦ سنة) وفى ضوء نتائج الامتحانات التى تقدم اليها الطالب فان المدرسة توجهه (دون أى اجبار) ليلتحق باحدى النواحى الآتية :

١ — ما يطلق عليه اسم الصف السادس ، وهى مرحلة مدتها سنتان يدرس فيها الطالب دراسة اكاديمية مركزة ويعد نفسه لامتحان تعقده الجامعات على المستوى الرفيع (A) ، وتشترط الجامعات للالتحاق بها أن ينجح الطالب فى عدد من المقررات على المستوى الرفيع وعدد آخر بجانب ذلك على

المستوى العادى (O) ، وذلككله وفقا لمتطلبات الكلية الجامعية التى يتقدم الطالب اليها ٠

٢ ـــ الكليات الفنية التى تعد الفنيين فى مختلف المجالات وهذه قد تقبل الطلاب الحاصلين على شهادة التعليم الثانوى ٠

٣ ـــ أن يلتحق بأحد المصانع أو الوظائف الموجودة فى البيئة أو المجتمع المحلى وعادة تسهم المدرسة فى توجيه الطلاب الى أنواع العمل الملائم كما أن المصانع وأرباب الأعمال يلجأون الى المدرسة الثانوية لمدهم بالخريجين الذين يصلحون لتأدية أعمال معينة فى ضوء سجلات الطلاب ومهارتهم وسلوكهم خلال فترة الدراسة بالمدرسة ٠

ويتضح من هذه الخلاصة الموجزة أننا فى جمهورية مصر العربية نأخذ بالاتجاه نحو المدرسة الشاملة ، فبعد أن وحدنا المدرسة الابتدائية اتجهنا الى جعل المدرسة الاعدادية مدرسة شاملة حتى سن ١٥ سنة ومازالت هناك أصوات تنادى بأن تكون المدرسة الثانوية (١٥ـ١٨) مدرسة شاملة أيضا أى أن يقبل جميع التلاميذ الذين ينجحون فى امتحان الشهادة الاعدادية بمدرسة ثانوية شاملة دون التفرقة وفق مجموع الدرجات التى ينالها الطالب فى امتحان الشهادة الاعدادية ٠

وفى هذه الحالة تكون الدراسة فى الصف الأول قائمة على أساس الاختيار بين عدد من الدراسات الاكاديمية وعدد من الدراسات العملية ، كما يجب أن تكون للدراسات النظرية جانبها التطبيقى وكذلك للدراسات العملية جانبها النظرى أو العلمى ٠

وعلى ضوء ما يتضح من قدرات الطالب واستعداداته خلال دراسته فى الصف الأول ، أى عند سن ١٦ ، يمكن أن يوزع الطلاب اما على مدرسة ثانوية عامة تعد الطالب فى الصفين الأخيرين منها (١٦ ـ ١٨) للالتحاق باحدى الكليات الجامعية أو على مدرسة فنية تعد الطالب بعد عامين من الدراسة والتدريب لكى يكون عاملا ماهرا أو على مدرسة فنية مدتها أربع سنوات تعد الطالب لكى يكون فنيا فى مجال تخصص معين وهى ما تعادل مدرسة الخمس سنوات الفنية عقب المدرسة الاعدادية ٠

وقبل أن نختم هذا الموضوع يجدر بنا أن نوضح أن المدرسة الشاملة ليست مجرد شكل وانما هى بجانب ذلك فلسفة الاتجاه ، والمقصود من هذه المدرسة الشاملة هو اتاحة مزيد من الفرص لتوجيه الطلاب واكتشاف قدراتهم واتاحة مزيد من الفرص المتكافئة أمامهم لتحقيق مزيد من ديمقراطية التعليم ، ولذلك يجب عند أخذنا بنظام المدرسة الشاملة أن نأخذ فى اعتبارنا النقط الآتية :

١ ـــ الوصول الى الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال الذين فى سن الالزام،

مع القضاء على ظاهرة التسرب والاقلال من الفقد فى التعليم بقدر الامكان ٠

٢ ـــ أن يكون عدد التلاميذ فى الفصل مما يمكن المعلم من السيطرة عليه فيستطيع تقسيم التلاميذ الى مجموعات متجانسة من حيث القدرات أو التحصيل أو الميول الخ ٠٠٠ وفق طبيعة الدروس المختلفة حتى يسير كل تلميذ بأقصى سرعة تمكنه طاقته من السير بها فى التعلم ٠

٣ ـــ أن يراعى فى اعداد المعلمين ما يتطلبه التعليم الشامل من مهارات خاصة فى طريقة التدريس وفى التوجيه واكتشاف القدرات والاستعدادات الخاصة حتى تؤدى المدرسة الشاملة هذه الوظائف بطريقة تدعو الى الثقة والاطمئنان ٠

٤ ـــ أن تزود المدارس بالمعامل والورش والمرافق والمكتبات التى تجعل التعليم فى المدرسة تعليما شاملا للجوانب النظرية والجوانب العملية والفنية فى آن واحد وبحيث لا ينظر الى هذا التجهيز على أنه اضافة خارجية لما هو قائم فى مدارسنا من دراسات أكاديمية بل يجب أنتكون النظرة الى الدراسة نظرة شاملة للجوانب النظرية والتطبيقية فى وقت واحد ٠

٥ ـــ أن تطور الادارة المدرسية والادارة التعليمية بحيث تصبح هذه الادارة أداة لتحقيق أهداف التعليم الشامل وتبصير الآباء والمعلمين والطلاب بمزاياه حتى يتجاوب الجميع مع المدرسة فىعملها ونشاطها وخدماتها للبيئة ٠

٦ ـــ أن تعمل الدولة على مد فترة الالزام تدريجيا والتخطيط لذلك من الآن مع ازالة الحواجز التى بين التعليم الابتدائى والمرحلة الأولى من التعليم الثانوى (التعليم الاعدادى) ٠

٧ ـــ أن تزال العوامل التى تؤكد تميز الدراسات الاكاديمية على الدراسات التطبيقية مثل الغاء تسعيرة الشهادات وتبصير الشباب بأهمية العمل فى الانتاج والتقدم ٠

هذه أيها القارىء العزيز خلاصة موجزة عن المدرسة الشاملة والفلسفة التربوية التى من ورائها أردنا أن نضعها تحت نظرك بمناسبة ما ورد فى بيان السيد وزير التربية والتعليم بشأنها ٠



الموسيقى والتربية

الغناء الجماعى ودوره فى العملية التربوية

للأستاذة : عفت عيـــاد

المدرسة بالمعهد العالى للتربية الموسيقية

الموسيقى فن جمـاعى ، لا ينعزل عن سـائر نواحى حيـاة الجمـاعات البشرية ، فهى ظاهرة من ظواهر النشاط الانسانى مارسها الانسان فى جميع أدوار حياته من أبسطها وأكثرها بداوة الى أرقاها وأكثرها مدنية وتعقيدا ، فهى ملازمة لحياة المجتمعات البشرية مع اختلاف الصور والاساليب ٠

فقـد أثبتت الدراسات الانثروبولوجية (علم خصائص الشعوب) أن الانسـان الاول قـد عرف الموسيقى منـذ أقدم العصـور وفى أبسط الادوار الحضارية ، اذ وجـد الدارسون فى بعض الجزر والمنـاطق النـائية المنعزلة قبـائل بدائية تمثل فى نظرهم الادوار الحضـارية الاولى لحيـــاة الانسان ، وبدراستهم لاحوال تلك القبـائل تبين أن عنـدها جميعا أنواعا من الموسيقى تناسب المرحلة البدائية البسيطة التى تعيش فيها تلك القبائل ، فوجدوا عنـد كل منها لونا من الموسيقى قد يكون ايقـاعا صرفا ، أو تكون ألحانه محـدودة النطاق محـدودة الانغام ولكن عنـدها جميعـا نوعا من أنواع التعبير الفنى الصوتى يمثل المراحل الاولى فى نشأة الموسيقى ٠ ٠ ٠

والموسيقى فن يرتبط بالعـلوم الطبيعية والاجتمـاعية بروابط وثيقـة ، وتمتزج وتتفاعل مع أحدث تطورات العـلوم والتكنولوجيا وتنمو وتتطور مع كل جديد فىفلسفة التربية ومناهج التعليموعلوم الجمال والنفس والاجتماع ٠٠ وغيرها ٠ ثم نراها اليـوم تقتحم بجرأة واستحقاق ميادين العـلاج النفسى والعضوى ٠

ومهما قيل عن الموسيقى من أوصاف ، فانهـا تعلو على كل وصف فهى ترشد وتعلم ، وتهذب وتنير الطريق ٠٠٠ أنغامها راحة للمرهقين ٠٠٠ وأمن للخائفين ٠٠٠ الخ ٠

ولما كان للموسيقى هذه الخصائص والقدرات ، فاننا نجد التاريخ يقدم لنا نماذج كثيرة تجد تلك الحقائق ٠ فارتباطها بالعلم والفلسفة يبرز من خلال أروع الامثلة ٠ فالكثير من عباقرة العلماء والفلاسفة منذ أقدم العصور وحتى

عصرنا هذا ، ساهموا فى صياغة وتطوير نظريات الموسيقى الى جانب اسهامهم العظيم فى تطور العلوم الطبيعية والاجتماعية من أمثال فيثاغورث ، واقليدس وهيجنز ، وديكارت والفارابى وغيرهم ٠ بل ان أشهر عباقرة الرياضيات فى القرن العشرين ألبرت اينشتين ، كان عازفا ممتازا على الكمان ٠

وأهمية التربيــة الموسيقية ليست من ابتكار عالم اليوم ٠ فالحضــارات القديمة فى مصر واليونان والصين والهند وغيرهم اكتشفت منذ أقدم العصور سحر الغناء والموسيقى بوجه عام وتأثيرها على النفس والجسم واستخدمتها فى طقوسها الدينية كأداة للارتفاع بالنفس الى أسمى الآفاق ٠

فاعتماد كهنة قدماء المصريين واسبارطة وأثينا على الموسيقى والغناء الانفرادى والجماعى كجزء هام من الطقوس الدينية ، حقيقة معروفة ، بل ان استخدام الموسيقى والغنــاء الدينى مازال مستمرا حتى يومنا هــذا وبصفة خاصة فى أماكن الكنائس المسيحية بسبب قدرتهــا الرائعــة على تدعيم أقوى عوامل تكوين الفرد واعداده لمواجهة الحياة ٠ وقد اعتمدت التربية فى أثينا على عنصرين أساسيين هما : التربيــة البدنية (الرياضية) ــ والموسيقى ٠ واننا لنجد كلمة موسيقى Music نفسها مستمدة من اللغة اليونانية من كلمة Muses التى أطلقوها على آلهــة الفنون التسعة ، وقد عبر اليونان بكلمة Music أو الموسيقى عن مجموعة من تلك الفنون تشمل الشــعر والتمثيل والخطــابة والرقص والموسيقى كمــا نفهمهــا نحن الآن ٠ وكان استعمالهم للرياضة لتربية الجسم ، أما الموسيقى فلتربية الروح ٠

وعلى هدى تلك التجربة اليونانية القديمة بنى المفكرون اليونانيون آراءهم ونظرياتهم فى تقويم الموسيقى وفى امكان دفع الحياة بها نحو مستوى اسمى ٠ فهم جميعــا يقدرون خطورة أثرهــا على الفرد والمجتمع فيقــول بلوتارك Plutarch المؤرخ اليونانى فى ذلك :

« أن الــذى ينشأ نشأة موســيقية مناسبة لتكوينه ، متفقة مــع ميوله ، يتمسك بكل ما هو نبيل وكريم فالموسيقى توحى اليه بالابتعاد عن كل ما هــو مرذول فى الفعل والقول » ٠

وقــد رسم طريق التربية الكــاملة على نفس ذلك النسق الفيلســوف اليونانى أفــلاطون منــذ أكثر من ألفى عام فى مدينته الفاضلة ، فقــد نادى بضرورة حق الــدولة للاشراف والتوجيه عليهــا نظرا لما لهــا من الخطورة والاهمية فهو يرفض بل يحرم الانغام التى تعبر عن الاسى والانحلال ويشــجع الالحان القوية الحماسية التى تبث على الشجاعة والاقدام ، وقد رأى أفلاطون فى اناشيد المصريين القدماء مثلا أعلى للموسيقى الجيدة ٠

وهكذا نرى أفلاطون يروض النفس بالموسيقى والغناء معا ويقاوم ما فى نزعاتها من تضارب ويحولها بتأثير الموسيقى والغناء الى الانسجام والتوافق، وهو متأثر بفكرة الخصائص الخلقية للالحان Ethos كما يتفق معه فى ذلك أرسطو المعلم الاكبر ــ كما كان يطلق عليه فى القرون الوسطى ــ وغيره من مفكرى اليونان ٠

واذا كان الحديث عن اليونان قد استأثر باهتمام وحيز كبير فذلك راجع الى أهمية النتائج التى ترتبت على تجربتهم العميقة فى ميدان التربية والفن ، ففيهـا أبلغ بيـان لأثر الموسـيقى فى تكوين الشعوب والأفراد ، ولقيمتها فى ايجاد الاتساق والتوازن بين قوى النفس المتضاربة ٠

وبمداومة الممارسة والتجربة اتضحت قيمة الموسيقى فى التربية حتى أن الكثيرين من مفكرى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر فى أوروبا ليحلونها مكانا بارزا من تفكيرهم عنـدما يستخلصون من تجـارب أسـلافهم الاسس والمبادىء التى يطمحون بها الى دفع الحياة نحو انسانية أسمى وأفضل ٠

وجان جـاك روسو من أوائل المربين الـذين اهتموا بالبحث فى أنواع الموسيقى المناسبة للتربيـة فى المراحل المختلفة وهو يتحـدث فى ذلك حديثـا عصريا عند بيانه لضرورة اتاحة الفرصة لكل طفل لكى يمارس التعبير الذاتى بالاصوات الموسيقية بما فى ذلك صوته هو كما يشير باستعمال أنواع معينـة من الغناء الشعبى لما فيه من بساطة وأصالة ، وله كذلك رأيه فى تبسيط طرق تعليمها حتى تؤتى الثمرة المطلوبة من تفتيح النشء وتنمية ملكاتهم الفنية ٠

أما بستالوتزى ــ المربى السويسرى المعروف ــ فله فى ذلك المجال توجيهات وآراء قيمة فى ضرورة الموسيقى لتكوين الشخصية المنسقة المنسجمة ــ بينمـا يدعو فرويل المربى الالمـانى الى جعل الموسيقى (والفنون التشكيلية) محور تكوين الطفل فى المرحلة الاولى من حياته التعليمية ٠ وهدفه من ذلك أن يهيىء لكل طفل ، فرصة النمـو الوجدانى المتكامل ، وانه يشعره بمـا تحتويه نفسه الفنية من جوانب متعددة وطاقات حيوية زاخرة ٠ وتكوين الطفل بهذه الطريقة لا شك أنه ينمى فيه منذ صغره القدرة على تذوق الفن الرفيع ٠

وربمـا كان من أبرز المذاهب الحديثة فى التربية الموسيقية مذهب جاك دالكروز ــ ذلك الموسيقى والمربى السويسرى الـذى أحيى المثل الافلاطونيـة القديمة فى التربية وبخـاصة ما يتصل فيها بأثر الايقـاع الموسيقى فى خلق الشخصية المنسجمة ــ وعلى هدى تلك الآراء وبتطبيقها على الموسيقى الغربية الحديثة ابتدع دالكروز طريقته الممتازة التى تهدف الى تنمية التناسق والتوازن النفسى والعضلى عن طريق الحركات الايقاعية وهى التى تعرف باسم Eurythmic .

ولا أحب أن أترك هذا العرض السريع لاثبات قيمة التربية الموسيقية بجميع فروعها دون أن أشير الى تجربة طريفة قام بها ضابط فى البحرية البريطانية يدعى Fry على ظهر باخرته التعليمية ، التى مارس عليها تدريب فتيان البحرية وتعليمهم خلال سنوات كان فيها يحل الموسيقى مكانة ممتازة ضمن برامج التعليم ٠ فمن تجاربه وملاحظاته خلال مدة السنوات التعليمية استطاع أن يثبت أن للموسيقى أثرها البالغ ـ ليس على الجانب الخلقى من نفوس الصبية فحسب ـ بل على الجانب العقلى نفسه ، فدراستهم للموسيقى ارتفعت بمستوى ذكائهم العام حتى أصبحوا تحت تأثيرها أكثر يقظة وتحمسا وتجاوبا مع من حولهم أى أنها أكسبت شخصياتهم الكثير من تلك الصفات التى تقترب بالنفس من الانسانية المثالية ٠

وتجربة « فراى » هذه تقدم لنا الدليل العملى على ما ذهب اليه علماء النفس من اثبات الصلة المتبادلة بين جوانب النفس الثلاثة من وجدان وادراك ونزوع ، فرقى الوجدان لا شك يرقى بالادراك ٠

وهكذا نرى الجماعات فى شتى مراحل تطورها محتاجة دائما الى الموسيقى بكل فروعها ، توجهها الى سبل وغايات تتفاوت بتفاوت مستواها الحضارى وحاجاتها المادية والمعنوية ٠ وسوف أعطى الآن مثلا من أصدق الامثلة التى تثبت لنا مدى الصلة الوثيقة بين التربية كعلم قائم بذاته والموسيقى كفن قائم بذاته ألا وهو **الغناء الجماعى** ـ الذى هو فرع من فروع التربية الموسيقية ـ ودوره الفعال فى العملية التربوية ٠

الغناء الجماعى ودوره فى العملية التربوية

اذا كان الكلام هو أهم وسيلة للتعبير ، فان الغناء هو الارتقاء بهذه الوسيلة حتى تصبح أكثر قبولا واقناعا لدى الناس ، لأن الغناء هو فى حقيقته كلام منظوم موقع ومنغم ، وقد ساير نشأة الانسان منذ الازل كحاجة ملحة يتطلبها ذوقه ويرتاح لها حسه ، مدفوعا اليها بفطرته وسليقته البدائية ، وتعاقبت السنون ، وعبر الانسان الرحلة الطويلة القاسية ببنى حضارات

ويطور حياته ، آخذا بكل أسباب التقدم فى كافة أرجاء الحياة ٠

وقد وجد علماء التربية فى استجابة النفس البشرية للغناء وتأثرها به فرصة عظيمة يمكن استغلالها فى مجال التربية بوجه عام وفى مجال تعليم الاطفال بوجه خاص ، ذلك أن الطفل تستيقظ مداركه على الغناء ، ويظل يصاحبه فى سنواته الاولى مما يجعل تأثره به أكثر من أى شىء آخر ٠

ولقد أثبتت الخبرة أن « الغناء الجماعى » هو أكثر الاشكال فعالية فى هذا المجال ، فهو يساعد على النمو والنضج الاجتماعى عند الطالب ، فالنمو

الاجتماعى يتطلب التعامل مع الغير أخذا وعطاء ، والغناء الجماعى يعتبر الحقل الخصب لتعويد الطلاب على الجماعية ، وهى أولى بذور النجاح التى يمكن غرسها فى سلوكيات الطفل ، بحيث يمكن خلق مواطن يجيد التعامل مع نفسه ومع الغير على حد سواء ٠

فالطفل يشتاق تلقائيا للاستمتاع بالحياة الاجتماعية التى تحيط به ، والى المساهمة فيها بنشاط ايجابى ، و « الغناء الجماعى » يعطيه هذه الفرصة ، فيزداد ثقة بنفسه وبمن حوله ، بالاضافة الى الاستمتاع بالاصوات الجميلة والالحان الجذابة والاشتراك فى الحفلات ، والتنافس على كسب الجوائز ٠

بل لقد ذهب البعض الى القول بأن « الغناء الجماعى » يساهم فى علاج بعض الحالات النفسية والعصبية لدى الطلاب مثل : الخجل والخوف والانانية والانطواء ٠٠٠ الخ ٠ فالغناء عامة وسيلة للتعبير عن الذات والتفريج عن الانفعالات واظهار الشخصية ، وهو يزيد الثقة فى القدرة على التعلم التى هى من معجزات الخلقة الالهية ٠

فن أداء « الغناء الجماعى » يزودنا باقتناعات شخصية معينة ، ويمكن قياسها بما نشعر به أثناء وبعد الانتهاء من غناء أغلبية حماسية مثلا أو الاستمتاع بسماع أغنية تعبر عن شىء بالصدفة قريب من أنفسنا ٠٠٠ عموما هذه الاقتناعات تأتى عن طريق الاستجابات الجسمية والعقلية والعاطفية والروحية للانسان سواء كان مؤديا أو مستمعا ٠٠٠ بدون شك أنه امتلاء عاطفى متكامل ٠

وعموما يمكن القول بأن الغناء بصفة عامة والغناء الجماعى بصفة خاصة يزيد القدرة على التعلم ، تلك القدرة التى هى أساس تقدم الشعوب ، بل العالم بأسره وذلك بعد أن ارتبط التعليم فى عصر العلم والتكنولوجيا بعمليات الانتاج وبناء الدولة العصرية ٠

والتربية الموسيقية ومن ضمن فروعها الاساسية الغناء ، تساهم بدور فعال فى هذا المجال ، لتحقيق النمو المتكامل للطالب فى مراحل عمره المختلفة ٠٠٠ طفلا أو مراهقا أو راشدا ، وتحقق له أكبر قدر ممكن من التوافق والتكيف مع ما يحيط به من ظروف وأشياء ، وفى النهاية تجعل منه مواطنا صالحا يشارك فى عملية الخلق والابتكار والانتاج بحيث تتلاقى جهوده مع جهود غيره فى نظام متسق ، لندرك جميعا الآن هدفنا الحميم فى بناء دولة عصرية نفاخر بها بين الأمم باهتمامنا البالغ بكل وسائل تربية النشء الحديثة ٠

الغناء الجماعى تاريخيا (الكورال) :

تعنى كلمة « كورال » من الناحية التاريخية الاناشيد والترانيم الكنسية البروستانتينية الالمانية ذات الالحان البسيطة الملائمة للغناء الدينى ، التى

كـانت تؤدى بواسطة مجموعة من المغنين الـذين كانوا فى الغـالب خادمى الكنيسة ، وظل الأورغن هو الآلة الوحيدة المصاحبة لهـذا النوع من الاناشيد الدينية حتى نهاية القرن السابع عشر ، ولكنهـا كانت تؤدى أحيانا بدون أى مصاحبة آلية ٠

ثم جاء « مارتن لوثر » (صاحب مذهب البروستانتينية) ليطور هـذه الاغانى مسـتعينا فى بادىء الامر بنصوص الاناشـيد السابقة وصاغهـا فى أسلوب الالحان الدنيوية بصوت واحد أو بأصوات متعددة ٠

وعلى هذا يمكن القول بأن الغناء الجماعى ظهر فى بادىء الامر ذا طابع دينى بلحن واحد فى طبقة واحـدة ، أو على بعـد أوكتاف ، ثم أخـذ الطابع الدنيوى المتعدد الاصوات ذو المواضيع المختلفة وذلك كما شرحنا سابقا ٠

ثم تطور الغناء الجماعى الى الصورة التى نشهده عليها اليوم ، وذلك بأن تؤدى أغنية بلحن واحد وأخرى بألحان متعددة ، ولم يقتصر تطور الغناء الجماعى على تعدد الاصوات بل شمل كذلك أنمـاط المجاميع الغنائية ، فمن الممكن أن تتألف المجموعة من النسـاء أو الرجال فقط ، أو خليط من الاثنين معا ، ويوجد هناك أيضا مجاميع الاطفال الغنائية التى تلاقى دائما النجـاح العظيم فى معظم بلاد العالم ٠

اهمية قائد الفريق الغنائى :

لاعداد فريق غنـائى جيد لابد له من قائد جيـد ، وذلك أن فاقد الشىء لا يعطيه ، فلابد أن يتمتع هـذا القـائد بكفاءة فنية عالية وقدرة على الصـبر والمعاناة ، حتى يكسب ثقة أعضاء الفريق ، ويجد سهولة فى اقناعهم ، كمـا أنه لابد وأن يتحلى بروح طيبة ، وحب غامر لعمله حتى يسقط هذا الحب على أعضاء فريقه ٠

الغناء كأى مهارة يكتسبها الانسان ، يحتاج الى تدريب ومران ، لـكى تكتمل له الملامح الفنية السليمة ، ولكى يؤدى الهدف المنشود منه ، والتدريبات على الغناء من الواجبات الهامة التى يقدمهـا القائد لفريقه الغنائى وهى ذات أنواع مختلفة كل منها له أهداف خاصة جميعها لخدمة الغناء الجيد والمحافظة على الحنجرة وبالتالى على صوت المغنين وهى تتلخص فيما يلى :

١ - **تدريبـات عضوية بحتة :** وهى تختص بتحريك بعض عضلات الجسم **التى تساعد على اكتساب المرونة** ومنها مرونة الصوت ، حتى يستطيع المغنى الاداء السليم دون اجهاد الحنجرة وما بها من عضلات محركة للاحبال الصوتية ٠

٢ – **تدريبات خاصة بعملية التنفس اللازمة للغناء الجيد :** من المسلم به أن استمرار الحياة واستمرار الغناء يعتمدان أساسا على عملية التنفس ، فان أول علامة للحياة للطفل حديث الولادة هى وجود نشاط وحياة فى جهازه التنفسى ، ومنذ هذه اللحظة يتحكم التنفس فى جميع الانشطة الكلامية بما فى ذلك الغناء ٠

يوجد هناك اختلاف جوهرى فى عملية التنفس اللازمة للحياة والاخرى اللازمة للغناء ، فالغناء يتطلب تنفسا أعمق يصل الى الضغط على عضلة الحجاب الحاجز الناتج من امتلاء الرئتين بالهواء الكافى لتمددهم وملئهم للفراغ الموجود أسفلهما وأعلى الحجاب الحاجز ٠٠٠ وبهذه الصورة تتم عملية تبادل الغازات فى الرئتين وبالتالى تنقية وتجديد الدم حتى تسير الدورة الدموية فى دورها الطبيعى بالصورة المرجوة وحتى تكون أجهزة الجسم فى مرونة طبيعية كافية وأهمها بالنسبة للمغنى الانقباضات القلبية ، وهذه هى الصورة المثالية التى يجب أن يكون عليها المغنى ٠

٣ – **التدريبات الصوتية** Vocalise : وهى تفيد فى تحسين الصوت وتوسيع منطقته الصوتية ٠٠٠ ومن ميزة هذه التدريبات أنه يمكن الابتكار فيها بصفة مستمرة ٠٠٠ وهى عبارة عن تمارين صوتية تؤدى باستعمال الحروف المتحركة سواء كانت عربية أو أجنبية ٠ ولضمان سهولة أداء الحروف المتحركة الاجنبية بالطريقة التى تخدم طابع اللغة نفسها لابد من استعمال حروف ساكنة مع الحرف المتحرك مثل : (su — so — sa) (ma — mo — mi) ٠٠٠ الخ ٠ أما الحروف العربية فأحيانا تستعمل كما هى وأحيانا أخرى باستعمال الحروف الساكنة معها ، وذلك لما يتطلبه طابع اللغة العربية ذاتها وطريقة تلحين الجملة فيها مثال ذلك (آه ـ ياليل ـ ياعين ٠٠٠ وهكذا)

وبما أنه لا حتمية فى المجال الانسانى اذن كل ما يقدم للطلاب لابد فيه من شرط الليونة والابتكار المستمر وما يتناسب مع اختلافاتهم الفردية فى جميع النواحى ، وهذا كما قلت يقع عاتقه على حسن تصرف قائد الفريق حتى يحصل على المستوى والنتيجة المطلوبة ٠

أما من حيث اختيار القطع فهى أيضا من مهمة القائد فلابد له من أن يراعى القطع الملائمة لفريقه سواء من الناحية الفنية أو مستوى الطلاب أو المناسبة التى ستؤدى فيها هذه القطع ٠ ثم يأتى بعد ذلك دور تنفيذها مع تذليل أى صعوبات تكنيكية تعترض طريقه ، وهنا يجب التأكد من اجادة الفريق للعمل قبل الخروج به الى دائرة المستمعين ٠ يأتى بعد ذلك دور اعداد البرنامج

بحيث يكفل له التنوع من حيث الطابع والسرعات المختلفة للقطع ، حتى يحافظ على جذب انتباه المستمعين ويكتب لحفله النجاح ٠

وفي جميع الاحوال يجب مراعاة الجانب التعبيرى فى الاعمال المؤداة ، ذلك أن التعبير هو الروح التى تسرى فى العمل ومن غيره يسقط فى وهدة الجمود والفشل ٠

وهذا يتطلب من القائد المعايشة الكاملة لكل تفصيلات العمل ، والقدرة على نقل احساسه كاملا لفريقه حتى يحصل على التعبير المطلوب ٠

وأخيرا يمكن تلخيص النقاط الهامة للمزايا التربوية للغناء الجماعى فى :

١ – يعود الطلاب على الانتباه المستمر مما يساعد على تقوية الذاكرة والتركيز عندهم ٠

٢ – يعود الطلاب على الاعمال الجماعية التى تنمى فيهم روح الجماعة وحب النظام والعمل والانضباط والحرص والدقة ٠

٣ – يساهم مساهمة فعالة فى تربية الحاسة الموسيقية (الاذن الموسيقية) لما تحويه التدريبات الصوتية من مسافات وألحان وتحويلات لحنية (من حيث السلالم والمقامات والقفلات) ، يتخلل ذلك استعمال الايقاعات المختلفة ٠

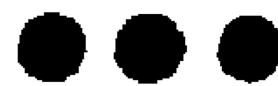
٤ – ينمى النواحى الجمالية الموسيقية ، مما يجعل الطالب يحب الموسيقى خاصة لو كانت الاغانى جميلة فى لحنها مشوقة فى موضوعها متناسبة مع المستوى ومراحل النمو المختلفة ٠

٥ – الغناء الجماعى هو المنبع الخصب لتهيئة الفرص للطلاب للتعبير والثقة بأنفسهم

٦ – يساعد الطالب (خاصة فى المرحلة الابتدائية) على النطق السليم لمخارج الحروف والكلمات ٠

٧ – الغناء الجماعى له من القدرة على التحكم فى مشاعر الجماعة ككل مثل الاناشيد الوطنية الحماسية فى المواقف المعينة ٠٠ كذلك أناشيد الفرح ٠٠ والابتهالات الدينية فى المناسبات المختلفة ٠

عموما الغناء عامل مشترك أعظم يربط بين جميع أفرع مواد التربية الموسيقية التى بدورها تساهم مساهمة فعالة فى نجاح العملية التربوية ٠



ماهية المنهج الفلسفى فى البحث التربوى

يوسف ميخائيل أسعد
مدرس أول التربية وعلم النفس
معلمات العباسية

معنى لفظ « المنهج الفلسفى » :

يتكون هذا اللفظ من كلمتين : « المنهج » و « الفلسفى » · وكلمة منهج فى اللغة العربية ترجمة لكلمة méthode الفرنسية أو كلمة method الانجليزية ونظائرهما فى اللغات الاوروبية الاخرى ، وهى ترتد جميعا فى نهاية الامر الى أصل يونانى · والكلمة اليونانية التى استعملها أفلاطون كانت تعنى « البحث أو النظر أو المعرفة » ، كما أنها ترد عند أرسطو أحيانا كثيرة بمعنى « بحث » · ويدل المعنى الاشتقاقى الاصلى لها على الطريق أو المنهج المؤدى الى الغرض المطلوب ··

ولكن هذه الكلمة لم تأخذ معناها الحالى ، أى بمعنى طائفة من القواعد العامة المصوغة من أجل الوصول الى الحقيقة فى العلم الا ابتداء من عصر النهضة الاوروبية · وفى القرن السابع عشر ، تمت الخطوة الحاسمة فى سبيل تكوين المنهج · فبيكون (١٥٦١-١٦٢٦) فى كتابه الاورغانون الجديد Novum Organum (١٦٢٠) صاغ قواعد المنهج التجريبى بكل وضوح · وديكارت (١٥٩٦-١٦٥٠) حاول أن يكتشف المنهج المؤدى الى حسن السير بالعقل ، والبحث عن الحقيقة فى العلوم كما يدل على ذلك نفس عنوان كتابه (مقال فى المنهج * عام ١٦٣٧ · وأتى أصحاب « منطق بورروبال » (١٦٦٢) فعنوا بتحديد المنهج بكل وضوح ·

ولقد عرف أصحاب « منطق بورروبال » المنهج بأنه « فن التنظيم الصحيح

---

* Discours de la Méthode

لسلسلة من الافكار العديدة ، اما من أجل الكشف عن الحقيقة ، حين نكون جاهلين بها ، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين ، حين نكون بها عارفين » • فثمة اذن نوعان من المنهج : أحدهما للكشف عن الحقيقة ، ويسمى التحليل أو منهج الحل ، ويمكن أن يدعى أيضا منهج الاختراع ، والآخر وهو الخاص بتعليمها للآخرين بعد أن نكون قد اكتشفناها ، يسمى بالتركيب أو منهج التأليف ، ويمكن أن ندعوه أيضا « منهج المذهب » • والملاحظ على هذا التعريف للمنهج أنه ناقص ، اذ هو لا يكاد يتحدث الا عن الافكار ، لا عن الوقائع والقوانين ، كما لاحظ اميل شارل • وما هذا الا لانهم عنوا بالمنهج الرياضى الاستدلالى ، دون المنهج التجريبى أو التاريخى • ولذا لا نرى فى حديثهم كلاما عن العلوم الفيزيائية ، بل اقتصر الامر تقريبا على الرياضيات والهندسة بوجه خاص •

وبذا تكونت فكرة المنهج بالمعنى الاصطلاحى المستعمل اليوم ابتداء من ذلك التاريخ (١٨٧٨) • ومعناه اذن الطريق المؤدي الى الكشف عن الحقيقة فى العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل الى نتيجة معلومة * •

أما الكلمة الثانية التى يتضمنها لفظ « المنهج الفلسفى » فهى كلمة « فلسفى » • وأفضل تعريف للفلسفة أعجبنى هو ذلك التعريف الذى أورده كليابيش I. Khlyabich بكتابه An Outline History of Philosophy بقوله « انها علم العلوم الذى يخضع لامرته جميع العلوم ويضم فى رحابه جميع المعرفة المتصلة بالعالم ، وهى المعرفة التى تنتهى اليها العلوم الاخرى • وتلعب جميع العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية وعلوم الفكر فى هذه الحالة دورا ثانويا مكملا ، اذ أنها تشكل الركائز التى تقوم عليها الفلسفة • ولقد بذلت كثير من المحاولات عبر تاريخ الفلسفة الطويل لخلق نظم فلسفية شاملة وفق هذا الاتجاه » •

أما الفلسفة الماركسية فانها تفهم الفلسفة بأنها الكشف عن القوانين التى تتحكم فى تطور الطبيعة والمجتمع للوقوف على الاساس الموضوعى لتطور جميع أشكال الشعور الاجتماعى • فالفلسفة فى الماركسية لا تعدو أن تكون

---

* الدكتور عبد الرحمن بدوى : مناهج البحث العلمى ـ دار النهضة العربية ـ ١٩٤٤ ـ ص ٣ـ٥ •

شكلا واحدا من الاشكال التى يتلبس بها الشعور الاجتماعى **

أما برتراند رسل فانه يعتقد أن الفلسفة تتخذ موضوعات اللاهوت مجالا لدراستها ، ولكنها تعالج تلك الموضوعات بطريقة علمية * • ومعنى هذا أن العلم أضيق نطاقا من الفلسفة ، ولكن طريقة التفكير العلمية ، هى ذاتهاطريقة التفكير الفلسفية • فالعالم يتناول المعطيات data التى يمكن أن تخضع للاحساس الجسمى sensation بطريق مباشر أو غير مباشر ، ويقيم علاقات عامة فيما بينها تتمثل فى القوانين العلمية • ولكن المسألة لا تقف عند هذا الحد ، بل يحتاج العقل البشرى الى اقامة قوانين أكثر عمومية بين القوانين الاضيق نطاقا • وهذه هى مهمة الفلسفة •

ويتضح من تعريفنا السابق للكلمتين اللتين يتضمنهما لفظ « المنهج الفلسفى » أن هذا المنهج يستخدم بازاء الموضوعات الاكثر شمولا أو بتعبير آخر الموضوعات التى لا ترتكز على معطيات حسية مباشرة • ولنعرض هنا لمثالين يوضحان الفرق بين الموضوع الذى يستخدم فيه « المنهج العلمى » وبين الموضوع الذى يستخدم فيه المنهج الفلسفى • لنفرض أن أحد الدارسين اختار موضوع « تمويل التعليم الاعدادى فى مصر » ، وتناول دارس آخر موضوع « تربية المواطن الديمقراطى » • وأوضح أن الموضوع الاول يجد له ركيزة واقعية مباشرة يستند اليها الباحث ، بينما يحتاج الموضوع الثانى الى شىء آخر مغاير للوقائع المباشرة • انه بحاجة الى مجموعة من التصورات أو المفاهيم • وربما تكون تلك المفاهيم بمثابة قوانين لم تتم صياغتها ، بل صارت مسلمات لا شعورية تقريبا •

ولا يرى الدكتور عبد الرحمن بدوى أن مهمة الفيلسوف تتعارض مع مهمة العالم ، لانها خطوة تليها • فالواجب فى رأيه « أن يبدأ العالم المتخصص فيرشدنا الى المنهج الذى اتبعه فى أبحاثه وأن يقدم لنا تقريرا مفصلا عن الخطوات التى مر بها وهو بسبيل بحثه فى ميدانه الخاص ، ثم يأتى عالم آخر أوسع أفقا وأميل الى النظرة العامة ، أى يكون ذا نزعة فلسفية فيحاول أن ينسق بين هذه التقريرات التى قدمها العلماء المتخصصون كى يستخلص

I. KHLYABICH ; An Outline History of Philosophy ; ** Progress Publishers, Moscow, P. 6.

* RUSSEL, B. History of Western Philosophy, George Allen and Unwin, London, 1940, P. 10.

منها الخصائص العامة للمناهج المختلفة ، ثم يأتى الفيلسوف المنطقى فى الدرجة الثالثة فيحاول ارجاع هذه المناهج الى صفات ذاتية فى العقل الانسانى محاولا أن يصوغ النتائج التى وصل اليها السابق فى صيغ واضحة على هيئة مذهب فى العقل الانسانى من حيث طبيعة اتجاهاته فى البحث عن الحقيقة ٠ فالتقريرات التى كتبها باستير مثلا عن أبحاثه فى الجراثيم تصلح لأن تمثل الدرجة الاولى ، وكتاب ككتاب كلود برنار « المدخل الى دراسة الطب التجريبى » يمثل الدرجة الثانية التى فيها يقوم عالم بالنظر فى مناهج العلوم المختلفة وبخاصة تلك الوثيقة الصلة بعلمه الخاص ٠ أما الدرجة الثالثة فهى مهمة المنطقى الذى ينظم ويوفق بينها فى صورة عامة رابطا اياها بطبيعة العقل الانسانى نفسه ، ويمثلها بيكون واستيوارت مل وماخ ٠٠٠ الخ *

ومعنى كلام الدكتور بدوى أن هناك وحدة فكرية تضم التفريعات المنبثقة من جذع واحد ٠

والواقع أن المنهج الفلسفى أو المنهج العلمى بمثابة دستور نسوس به أفكارنا ٠ ولكن قد يطبق ذلك الدستور عن وعى وادراك لملامح الموقف ، كما أنه قد يطبق بطريقة لا شعوريةغير مقصورة ٠ يقول الدكتور بدوى فى هذا الصدد :

« ان المنهج قد يكون مرسوما من قبل بطريقة تأملية مقصودة ، وقد يكون نوعا من السير المنطقى للعقل لم تحدد أصوله سابقا ٠ ذلك أن الانسان فى تفكيره قد ينظم أفكاره ويرتبها فيما بينها حتى تتأدى الى المطلوب على أيسر وجه وأحسنه ، على نحو طبيعى تلقائى ليس فيه تحديد ولا تأمل قواعد معلومة من قبل ٠ فهذا منهج أيضا ، ولكنه منهج تلقائى ٠ أما اذا تأملنا فى المنهج الذى سرنا عليه فى تحصيلنا لمعارفنا العلمية ، وحاولنا أن نحدد قواعده ونسن له قوانينه ، ونتبين أوجه الخطأ والانحراف من أوجه الصواب والاستقامة ، ثم كونه من هذا كله طائفة من القواعد العامة الكلية التى تخضع لها فى المستقبل طرائق بحثنا ، فان المنهج يكون منهجا عقليا تأمليا ** ٠

وأنا شخصيا أضم صوتى الى ما ذهب اليه رسل من أن الفلسفة والعلم لهما منهج واحد ٠ واذا قلنا منجها فلسفيا أو منهجا واقعيا ، فانما نشير

---

* الدكتور عبد الرحمن بدوى : مناهج البحث العلمى ـ ص ١١ ٠

** المرجع السابق ص ٥ ـ ٦ ٠

الى تباين تطبيق المنهج بتباين المحتوى الذى يطبق عليه · بيد أن تطبيق نفس الطريقة العامة على مجالات مختلفة يتطلب ادخال تعديلات كثيرة أو قليلة على خطوط تلك الطريقة العامة · ذلك أن مجال البحث يصبغ الطريقة بصبغته الخاصة ويعكس عليها ملامحه ·

يقول الدكتور بدوى : « يجب ألا نغالى فى توكيد اختلاف مناهج العلوم تبعا لاختلافها ، فان وراء هذه المناهج كلها وحدة العقل الانسانى · والحقيقة أن الفصل بين مختلف المناهج بالنسبة الى أى علم من العلوم يكاد يكون مستحيلا ، حتى أن كلود برنار نفسه وهو الذى أكد التمييز فى مناهج العلوم المختلفة ، قد حاول هو نفسه أن يرد المناهج الى منهج واحد ، بمعنى أنه ليس من الممكن أن نفصل المناهج بعضها عن بعض فى تكوين العلم الواحد ، وقال بصراحة « انى لا أعتقد أن الاستقراء والاستدلال يكونان نوعين من البرهان متمايزين من حيث الجوهر · فان فى عقل الانسان بطبعه شعورا أو فكرة عن مبدأ يحكم الاحوال الجزئية · ويسير دائما وعلى نحو غريزى من مبدأ أحرزه أو اخترعه بواسطة الفرض ، ولكنه لا يستطيع مطلقا أن يسير فى البراهين الا بواسطة الاقيسة ، أى بالسير من الكلى أو العام الى الجزئى أو الخاص » * اذ يرى أن الامر هنا يتوقف على الموضوع الذى يشتغل فيه الباحث · فاذا كان يسير من مبادىء ثابتة معروفة الى النتائج التى يتضمنها كان يسلك سبل الاستدلال ، أما اذا كان بازاء علاقات معقدة وأحوال متشابكة ، فانه لايستطيع أن يسير بيقين ، بل لابد له من افتراض الفروض وتحقيقها من بعد بواسطة التجربة حتى يضمن صحة الخطوات التى يسير بها ، وهو فى هذه الحالة انما يستخدم منهج الاستقراء ·

ومع هذا فان الدكتور بدوى يعرض لأربعة أنواع من مناهج البحث · وهو لا يصدر فى ذلك عن تراجع من جانبه عن فكرة واحدية المنهج ، بل عن تمييز لمجالات البحث التى تندرج تحت المنهج · وفى هذا الضوء يقسم الدكتور بدوى المناهج الى :

١ — **المنهج الاستدلالى أو الرياضى** : وهو الذى نسير فيه من مبدأ الى قضايا تنتج عنه بالضرورة دون التجاء الى التجربة ، وهو منهج العلوم الرياضية خصوصا ·

---

* كلود برنارد : المدخل الى دراسة الطب التجريبى ترجمة الدكتور يوسف مراد وحمد الله سلطان ص ـ ٢٠ ·

٢ – **المنهج التجريبي :** ويشمل الملاحظة والتجربة معا ، وهو الذى نبدأ فيه من جزئيات أو مبادىء غير يقينة تماما ونسير منهــا حتى نصل الى قضايا عامة ، لاجئين فى كل خطوة الى التجربة التى تضمن لنا صحة الاستنتاج ، وهو منهج العلوم الطبيعية على وجه التخصيص ·

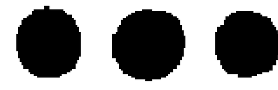
٣ – **المنهج الاستردادى أو المنهج التاريخي :** وهو الذى يقوم فيه الباحث باسترداد الماضى تبعا لما تركه من آثار ، أيا كان نوع هذه الاثار ، وهو المنهج المستخدم فى العلوم التاريخية والاخلاقية ·

٤ – ونستطيع أن نضيف اليها منهجا رابعا هو المنهج الجدلى الذى يحــدد منهج التناظر أو التحاور فى الجماعات العلمية أو فى المناقشـــات العلمية على اختلافها · ولا يمكن أن يأتى هذا المنهج بثمار حقيقية الا اذا أسعفته المناهج الثلاثة السابقة ·

وواضح أن موضوعات البحث البى تنصب على فلسفة أحـــد فلاسفة التربية كديوى أو رسل أو هربرت ريد مثلا ، انما تقع تحت المنهج الرابع بهذا التقسيم · ذلك أن الباحث فى فلسفة أحد أولئك الفلاسفة لا يقف فى بحثهموقف السارد لما قرره الفيلسوف ، بل يتخذ موقف المناقش والمجادل بحيث تنتج عن الاحتكاك الفكرى بينه وبين الفيلسوف المدروس مواقف جديدة ·

يوسف ميخائيل أسعد

معلمات العباسية



أثر النظم التعليمية في عملية التطور

اعداد : محمــــد الخولى

مركز التوثيق التربوى

ظلت الدراسات الاجتماعية ردحا من الدهر تنظر الى العملية التعليمية والنظم التعليمية فى ضوء الفكرة القائلة بأن التعليم هو وسيلة حفظ التراث الثقافى والاجتماعى واستمراره وانه أيضــا أداة لتطوير الانتـــاج ــ وعلى أساس هذه الفكرة طرحت ثلاث مهام رئيسية للتعليم هى :

أولا : جمع المعرفة ونقلها ٠

ثانيا : تنميــة الشخصية ، خاصة فيما يتعلق بالمواءمة بين الفرد والبيئــة واعداده لاحتمالات المستقبل ٠

ثالثا : ترقية الوعى واذكاء روح التضامن بين الافراد فى اطار القيم السائدة فى المجتمع ونقل هذا الوعى من جيل الى جيل ٠

لكن هذه النظرة الى التعليم ما لبثت أن تبدلت بعد الحرب العالمية الثانية بما صحبها من تغيرات فى مجال التطور الصناعى والتكنولوجى ، ومن دخول أمم جديدة على الساحة الدولية ترفع دعوة التطور الفنى والثقافى السريع والملح وسط ظروف تعانيها هذه الامم فى مقدمتها افتقارها للمهارات الصناعية سواء على مستوى أفرادها أو مؤسساتها ــ كل هذه العوامل طرحت بدورها الحاجة الى مفهوم جديد للعملية التعليمية ونظمها وأهدافها ٠ وقد حدث أن ركزت هذه الامم المتخلفة والنامية على أهميــة التعليم باعتباره مفتــاحا لحل مشكلاتها المستعصية وتم التركيز على يد قيادات تلك الامم وأيضــا من قبــل

Lydia Aran, S.N. Eisenst adt and Chain Adles, The Effectiveness of Educational Systems in the process of Modernization In comparative Education, Review vol. 16, No 1, Feb., 1972.

الاجهزة المعنية بالتعليم فى المنظمـات الدولية وأدى ذلك الى اعطـاء أولوية قصوى لا سبيل الى النقاش فيها لنظم التعليم « العصرية » أكثر من اعطاء الاهمية للبحث النظرى فى العوامل التعليمية المتصلة بعملية التطور ٠ ولم يقتصر التغيير على مجرد مراجعة أهداف التعليم بل أصبح التغيير هوالهدف الاول الذى ينشغل به القائمون بأمر التربية وعلماء الاجتماع على حد سواء واذا كان التغيير الذى نحن بصدده قد نقل هدف التعليم من الحفاظ على ما هو موجود وضمان استمراره الى هدف آخر هو تغيير هذا الموجود وتطويره فان هـذا المفهوم الجديد تصور أن النمـاذج الغربيـة للتعليم هى الكفيـلة باحداث هذا التطور بمجرد نقلها أو النقل عنها ٠٠٠ وذلك دون امعان النظر فى العوامل الاجتماعية الاخرى التى لابد وأن يتصل بهـا التعليم ويتعـاون ويتفاعل معها كى يشق التطور طريقه الى المجتمع ـ وقد ساعد على ذلك أن الافراد فى تلك المجتمعات النامية كانوا ولايزالون يربطون بين فرص الترقى واحتلال المراكز الممتازة فى المجتمع وبين امكان حصولهم على مستوى معين من التعليم الرسـمى وأدى ذلك الى ضرورة احـداث توسع وتطور تعليمى سريع كى يروى أولو الامر تعطش الافراد الى التعليم ، كما أدى أيضا الى رغبة تلك المجتمعات النامية فى اختصـار الطريق الى حل مشكلاتهـا الاقتصاديه والاجتماعية بواسطة عصا التعليم السحرية وهو طريق سار عليه الغربقرونا من الزمن حتى يحل مشكلاته ، ومن ثم وجدنا هذه الدول النامية توجه كـل جهودها نحو التوسع فى التعليم ونحو البحث عن نظم تعليمية مختلفة بهدف توجيهها نحو خدمة التنمية الاقتصـادية والسياسية ٠ ومع ذلك فان دراسة عملية التطور فى تلك البلدان تظهر باستمرار أن العمليات التعليمية لم تسفر عن نتائج تعادل ما توقعوه منها أو تفيد بالتالى وبشكل فعال فى بناء المجتمع العصرى المنشود ، وعلى سبيل المثال فان التركيز على التعليم الفنى والتدريب المهنى يبدو وكأنه لم يجد كثيرا فى تحسين الاداء بالنسبة للانشطة التقنية ولا حتى فى توجيه القوى العاملة نحو أداء أعمال مهنية وحرفية « منتجة » بل نجد فى بعض الحالات أن العمليات التعليمية كانت عائقا من عوائق التنميـة

وانها قد أدت الى نكوص فى مسيرتها ، فلقد ظهر مثلا أن العمليات التعليمية فى بعض المجتمعات الافريقية حديثة الاستقلال قد ولدت فى نفوس الافراد مطامح وتوقعات جديدة لم يكن بالامكان تلبيتها نظرا للظروف الاجتماعية السائدة مما أدى بدوره الى اصابة هؤلاء الافراد بالاحباط وبالاغتراب النفسى عن مجتمعاتهم ومن ثم الى ايجاد تيارات من الرفض والمعارضة ضد هذه المجتمعات ولقد أوجبت هذه الظواهر مراجعة مفهوم التوازن المتصور بين التعليم كأداة للاستمرار ، وبين العوامل الاجتماعية الاخرى ، بل أسفرت هذه العوامل عن تبين التناقض الذى طرأ بين مفهوم التعليم كأداة لحفظ التراث الاجتماعى وأوضاعه ، وبين التعليم كوسيلة للتغير والتطوير ، وكان على المهتمين بالتربية والتعليم خاصة فى تلك المجتمعات الآخذة فى النمو أن يراجعوا مفاهيمهم كما أسلفنا ، وأن ينشدوا آفاقا جديدة لدراسة العملية التعليمية فى ضوء مفهوم جديد يبدأ هذا المفهوم يرصد النتائج المباشرة للتطور السريع فى التعليم فى الدول النامية والذى ينتج عنه فائض من المهارات الممثلة فى اعداد الافراد المتعلمين كما ينتج عنه أيضا فائض من التوقعات (وتتمثل بدورها فى اتاحة فرص العمالة — خاصة فى الجهاز الحكومى وفى رفع مستوى المعيشة) وهذه النتيجة فى حد ذاتها تخل بالتوازن الذى كان سائدا بين الاحتياجات المحدودة لسوق العمل فى تلك البلاد وبين وجود قوى عاملة ماهرة قليلة ، ويزداد اختلال التوازن أيضا حين نأخذ فى الحسبان ذلك الاتجاه الى نشر ما يسمى بالتعليم العام والذى يتضمن دراسة العلوم الانسانية والكلاسيكية النظرية ويؤكد على الثقافة العالية أكثر من الممارسة العملية — هذا النوع من التعليم يصلح تماما فى حالة اذا تلقاه عدد محدود من الطلاب فقط بحيث يمكن للمجتمع أن يستوعبهم كقادة يحتلون مراكز الصفوة السياسية ، لكن المشكلة أن هذا النوع من التعليم العام يكاد يفقد وظيفته وفق النظرة الجديدة للتعليم المصرى ومقاييسه فى المجتمعات الآخذة فى النمو وذلك لسببين :

الاول : انه لا يمد خطة التنمية الاقتصادية والتقنية بالقوى والمهارات العمالية والمهنية والفنية اللازمة ٠

والثاني : أنه يضع فى سوق العمالة قوى لديها من التوقعات والمطامح الشيء الكثير دون أن تكون مؤهلة بشكل سليم لخدمة هذه السوق والتى تحتاج بداية الى المهارات الفنية والمهنية ، الامر الذى يجعل هـذه القوى تثقل كاهل المجتمع النامى أكثر مما تسهم فى نموه وتقدمه • ويقتضى هذا الامر أن تعمل الدول النامية ، كى تعيـد التوازن بين العرض والطلب (عرض القوى الماهرة والطلب عليها) وأن تعمل على جعل تعليمها فى أغلب محتوياته تعليما مهنيا وتقنيا •• وذلك لان افتقاد هذا التوازن سواء بين العرض والطلب أو بين ما يثيره التعليم فى نفوس الافـراد من مطامح ، وبين ما يمـكن أن يحققه المجتمع من هذه المطامح ـ كل ذلك له آثاره السلبية التى تؤدى الى اعاقة عملية التطور وجهود التنمية •

لكنا نجد أن ثمة جانبا اخر من القضية هو أن التعليم العام يمكن أن يكون سبيلا الى تطوير المجتمع وخدمة أغراض التنمية وهو أمر جربته اليابان مثلا فى عشرينات هذا القرن وحين ازداد عدد خريجى الجامعات مما أدى الى تشبع سوق العمل التقليـدى بالعاملين ، وكـان أن توجهت الأعـــداد المتزايدة من الخريجين الى ميادين السـياحة والترفيـه والاتصـال الجمـاهيرى والتأمين والعلاقات العامة والاعلان ، ولما ازداد معدل خريجى الكليات الصناعية حدث ارتفاع تدريجى فى احتياجات الحرف المختلفة للعاملين بهـا وبالتـالى أمكن التوصل الى ارضاء معقول ومتوازن لمطامح الخريجين ، وثمة أمثلة أخرى منها الفيلبين ••• حيث يبدو للنظرة الاولى أن عملية التوازن بين خريجى التعليم وبين استيعابهم قد تمت فعلا ـ لكن تمحيص هذه الظاهرة يقودنا الى تبين أنها قد تمت على السـطح فقط اذ أنه قد تم اسـتيعاب الخريجين داخل الجهـاز البيروقراطى الحكومى حيث يمكنهم تطوير انتاجيتهم بالمستوى المطلوب ، بل انهم غالبا ما لعبوا أدوارا تفتقر الى الكفاءة الاقتصادية ويبدو أن مصر وهى مثل آخر تعانى مثل هذه المشكلة اذ أن المراكز والاعمال الشاغرة فى القطاع الحرفى والمهنى لا تسير فى خط متـوازٍ مع ناتج العمليـة التعليمية كذلك فان محتوى الدراسة التعليمية ومضمونها لم تؤثر كثيرا فى تطوير الاداء وكفاءته•

ومن جهة أخرى تدل الدراسات المقارنة التى أجريت فى عشر دول فى آسيا وافريقيا وأمريكا اللاتينية على أن مجرد التعليم المهنى لا يكفى بالضرورة لاحداث التقدم بل أكثر من هذا فهو أحيانا لا يمد المتعلمين بالقدرة على مواجهة تحديات التغيير ويصدق هذا المثال على الفيلبين بشكل واضح حيث نجد أن مؤسسات التعليم المهنى على كثرتها وتعدد أنواعها ـ تتعايش جنبا الى جنب مع مستوى من الانتاجية منخفض ، وكأنما أصبح هم العاملين هو تقاسم الغنائم بدلا من أن يكون شاغلهم هو المشاركة فى رفع مستوى الانتاج وتطويره وبالمقابل نجد مثلا مختلفا تمام الاختلاف عاشته اليابان حيث لم يفلح النظام التعليمى فى تطوير شبكة من المدارس الفنية والمهنية ، ومع ذلك نجد له ثمة اتجاهات تتزايد وفعالا نحو التصنيع ورفع مستوى الانتاج وتطوير أساليبه ٠

معنى هذا ـ أنه على التعليم كى يقود المجتمع الى العصرية والتقدم أن يصوغ أدوارا اجتماعية يلعبها الافراد نابعة بذاتها من تراث الجماعة وليست دخيلة على هذا التراث ٠ وليس يكفى أن ينقل التعليم عن نماذج غربية ناجحة فى واقع مختلف والا أدى ذلك الى تعايش مؤسسات التعليم العصرية والتقنية جنبا الى جنب مع مستوى من الانتاجية منخفض لا كفاءة له كما حدث فى الفيلبين على نحو ما ذكرنا ٠٠٠ والمهم أن نؤكد فى هذا السياق خاصة بالنسبة للبلاد الآخذة فى النمو أن مجرد التوسع فى التعليم ليس معناه بالضرورة رفع الانتاج كما وكيفا ـ وأن التوسع فى قطاع ما من قطاعات التعليم لا ينتج عنه أثر موحد على مستوى بلاد العالم كلها ـ بل قد ينتج عن التوسع فى نفس القطاع آثار متباينة بين هذا البلد وذاك ٠٠٠ فقد نتج عن التوسع فى التعليم الجامعى بالهند أن واجه الجامعيون نوعا من البطالة والاحباط فيما نتج عن التوسع فى التعليم الجامعى باليابان أنه طرأت على المجتمع تيارات من التطور والتجديد ـ ويكمن السبب فى النوعية المختلفة للتركيب والقوى والتيارات بين المجتمعين ٠

ان علاقة التعليم بالتقدم لابد وأن تدرس من جديد فى ضوء عدد من العوامل والاعتبارات نجملها فيما يلى :

أولا : ان لكل من التعليم والتقدم عناصره ومكوناته المستقلة والتى تميز كلا منهما عن الآخر ومن ثم لا يمكن أن نعكف على تحليل التعليم والتقدم على أساس حتمية ارتباطهما وتطابقهما معا فنحن نجد مثلا أن نشر التعليم الابتدائى قد يساعد على نشر الوعى السياسى وترقية مدارك المواطنين دون أن يتبع ذلك بالضرورة تخريج المهارات التقنية الكافية واللازمة للانتاج والدافعة الى التقدم ، بل نجد أيضا أن أى ارتفاع فى التعليم قد يؤدى الى رفع معدلات الاستهلاك بما لا يتوازى مع رفع معدلات الانتاج كما هو حادث فى معظم الدول الافريقية التى تحررت أخيرا من الاستعمار ـ ثم نجد كذلك وعلى الجانب المقابل ان التوسع السريع فى التعليم فى القدرة الانتاجية ٠

ثانيا : ان التطورات المتشابهة فى قطاع أو أكثر من قطاعات التعليم قد ينتج عنها آثار متباينة تختلف باختلاف الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية من مجتمع الى آخر ٠

ثالثا : ان ما قد نشهده من تطور اجتماعى يتبع التوسع التعليمى انما أتى من خلال حدوثهما فى زمن واحد معا ، وليس هو وانما من قبيل علاقة السبب والنتيجة ، ففى فنزويلا مثلا نجد أن التوسع التعليمى يسير فى خط متواز مع النمو الاقتصادى لكنا اذا أمعنا النظر وحللنا هذين المتوازيين نجد أن البلاد ماتزال تفتقد القوى العاملة الماهرة تقنيا والتى لم يفلح التوسع التعليمى فى تهيئتها وتوفيرها للمجتمع رغم حدوث النمو الاقتصادى ٠

وعلى أساس ما سبق ـ علينا ونحن نتساءل حول دور التعليم فى المجتمع وتطوره ألا نطرح السؤال فى صيغته التقليدية المعروفة :

هل يقود التعليم الى بناء المجتمع العصرى ٠٠ وهل يفضى التوسع فى التعليم الى رفع الانتاج ؟٠ وانما بدلا من ذلك نقترح طرح صيغة مغايرة تقول :

أى عناصر العملية التعليمية يؤدى الى العصرية ، وأى هذه العناصر والعوامل يشكل عائقا فى طريقها ؟٠

والمهم أن تكون عيوننا فى كل الاحوال مركزة على ظروف المجتمع الذى ندرسه وعوامل حركته وأنشطته : السياسية والاقتصادية والثقافية وموقع

القيادات الاجتماعية والفكرية فى اطاره ... وغيرها من العوامل ـ ويعنى هذا كله ألا ننظر للتعليم كوسيلة ، ونظـام قائم بذاته ولكن كجـــزء من النظـــام الاجتماعى وكنتائج عن التفاعل بين عوامل عديدة داخل المجتمع الواحد .

وقد دلت البحوث المقارنة التى أشرنا اليهــا والتى أجريت فى عــدد من من الدول النامية فى افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية على امكان طرح عـــدة فروض وحساب بعض المتوقعات حول علاقة التعليم بالتنمية ويمكن اجمالها فى المعطيات التــالية :

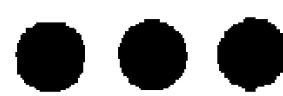
١ - حين يوجد نظام اجتماعى متماسك ومتين قادر على اجتذاب الناس وعلى اضفاء معنى ومغزى على مشاركتهم فى العمل معا ـ فانه من المتوقع أن يطالب المتعلمون بمزيد من تعلم المهارات ثم يطـــالبون بنفس القدر بالمزيد من مشاركتهم فى أنشطة المجتمع .

٢ - ان مثل هذا النظـــام الاجتماعى المتين والمتماسك حين يتجه بالمتعلمين الى المشاركة فى العمل لهـــو جدير بأن يجعلهم أيضـــا وبمرور الوقت يشاركون فى صنع القرارات فى مختلف مجالات المجتمع ومؤسساته ، حيث يستوعب ذلك قدراتهم ومطامحهم ثم ينعكس الاثر الايجابى لتـــلك الظاهرة ورد فعلها على المتعلمين الجدد .

٣ - ان هذا النظام الاجتماعى أيضا سوف يوجـــه المتعلمين الى مجـــالات النشاط الاقتصادى والثقافى وبشكل انتــاجى مثمر بدلا من أن يتركز طموحهم ـ كمـــا هو حادث ـ فى كثير من البلاد النـــامية على مجالات النشاط السياسى .

ان الربط بين التعليم وامكانية الدخول الى حلبة المناصب السياسية فقط هو أمر جدير بأن يحرم ـ من ناحية ـ أنشطة المجتمع الأخرى ـ وبالذات القطاع الاقتصادى ـ من القوى الماهرة الجديدة كما يؤدى الى عدم الاستجابة لمطامح المتعلمين ـ بحكم احتكار الفرص السياسية ـ من ناحية أخرى ـ ان ذلك يؤدى الى أن يغترب المتعلمون عن مجتمعهم ومشكلاته ومجريات حركته حيث يفضى بدوره الى العديد من الانشطة المعارضة لهذا المجتمع .

ومهما يكن من أمر ، فان هذه الفروض المبدئية تحتاج الى تمحيص حتى تصبح جديرة بالتعميم والاثبات .



بعض المربين العرب وتراثهم الثقافى

دكتورة سعاد جاد الله

مديرة التوجيه الفنى لدور المعلمين والمعلمات

التربية فى الاسلام موضوع هام وخطير • ولقد نسينا ـ نحن المسلمين ـ اهمية التربية الاسلامية فى غمرة دراستنا وتتبعنا للتربية الحديثة ، ومع ان التربية الاسلامية كانت ميسرة وقائمة على اسس صحيحة منذ الف عام تقريبا ، الا أن كثيرا من كتب التربية المتداولة الآن تغفل شرح دور المربين العرب وأثرهم فى تطوير الانظمة التربوية وتدعيمها •

والتربية فى الاسـلام يجب أن تشغل بال المربين اليوم نظرا للاتجـاهات التربوية التى تمس حيـاة خمسمائة مليون مسلم يعيشون فى أنحاء الـدولة الاسلامية •

ونظرا للقيم التى يجب أن تغرسها هذه التربية فى المجتمعات الاسلامية •

وللتربية الاسلامية خطط ومناهج وأساليب نادى بها المربون المسلمون وبنوا هذه الخطط عـلى حاجة الاطفـال المسلمين بحيث تكون النظم التربوية صالحة لتعليمهم ، وبرز فى العصر الاسلامى الاول كثير من المربين والعلمـاء الذين وضعوا آراءهم موضع التنفيـذ ونادوا باتجاهات تعليميـة لا تختلف فى جوهرها عن الاتجاهات التربوية الحديثة ، ومن هؤلاء ابن سينا والغزالى وابن خلدون وابن ماسكويه والقابسى •

وسنعرض هنا تباعا آراء بعض هؤلاء المربين وأثرهم فى التربية ، حتى ندرك مدى اسهامهم فى وضع النظريات التربوية الحديثة وارساء قواعد علم النفس التربوى •

((ابن ســــينا))

هو الشيخ الرئيس أبو على الحســين بن عبد الله بن سينا ٠ ولــد عام ٣٧٠ هـ بالقرب من بخــــارى ٠

حفظ القرآن والأدب وشيئا من مبادىء العلوم فى طفولته ثم درس المنطق وتخرج فيه على يد أبى عبيد الله الناتلى وبذ فيه حتى أنه فاق أستاذه فى بعض المواضع ، ثم رغب فى تعـلم الطب فتلقى أصوله على يد أبى ســهل المسيحى ودرس فروعه بمفرده حتى انتهت اليه الزعامة فيه فقصده الاطباء من كل صوب يستشيرونه ويقتبسون منه ، كل ذلك وعمره لم يتجاوز ست عشرة سنة ٠

وفى الثانية والعشرين من عمره خرج الى جرجان وزاول التعليم فيهـا وصنف كتاب « القانون فى الطب » ٠٠

● علمه ومصـــنفاته :

لابن سيناء القدم الراسخة فى الطب والمكانة السامية فى الفلسفة ، أخذ بمبادىء أرسطو ولم يفتن عن دينه وقد نقل الافرنج عنه أكثر ما عندهم من كتب جالينوس وأبوقراط وترجموا أكثر ما كتبه الى اللاتينية واعتمدوا عليهـا فى بناء الفلسفة الحديثة وهى تبلغ مائة مؤلف أشهرها كتاب القانون فى الطب ، وكتاب الشفاء فى الحكمة ، **كما صنف رسالة باسم كتاب السياسة تحدث فيها عن ما بين الناس من تفاوت واختلاف فى صفاتهم وأوضــاعهم الاجتمــاعية ،** وبين مدى حاجة الناس بعضهم الى بعض فى تدبير شئونهم ووضــع ما يراه صائبا فى تنظيم الانسان لاموره ذاكــرا ما ينبغى أن تكون عليـه **العـــلاقات والتصرفات فى محيط الاسرة والارتباطات الاجتماعية المختلفة** ممـــا يتصل بحياة الناس وفى هذه الرسالة فصل عنوانه « **فى تدبير الرجل أمر ولده** » ، **وفيه تناول كثيرا من قضايا التربية** ٠

● رأى ابن سينا فى علم النفس :

كما كتب ابن سينا فى علم النفس وعرف النفس وجعل فيها جوهرا قائما بذاته مستقلا عن البدن يشير اليه كل انسان بقوله « أنا » ، فالشخص حين يقول « أنا » لا يعنى بذلك البدن ولا الجسم ، وانما يعنى شيئا غيــر محسوس هو النفس ٠٠

وكتب ابن سينا عن الشعور والقوى النفسية وعن العقل وفرق بينه وبين النفس ، اذ يقول بأن العقل قوة ويقسمه الى قسمين : العقل العملى والعقل النظرى ، وكتب عن الادراك والتخيل والوهم والحدس ٠

● **التربية عند ابن سيناء :**

مارس ابن سيناء التعليم مدة من الزمن وله آراء فى التربية وقد ضمن رسالته « كتاب السياسة » كثيرا من قضايا التربية وقد تناول ابن سينا التربية من عدة وجوه ومن أهم آرائه التربوية الآتى :

١ ـ العنـاية بالطفولة المبكرة :

فيرى أن تربية الطفل تبدأ منذ ولادته ومعنى هذا أن السنوات الاولى فى حياة الطفل عظيمة التأثير عليه ، فكل شىء يتصل به ينبغى أن يختار بدقة ووعى ، فاسمه له أهمية ، والغذاء له أثر وكيفية تناوله ، ومن يتصل بالطفل أثناء تناول الطعام لهذا كله تأثير عليه ٠٠٠

وأساليب معاملته والعادات التى ينشأ عليها لها أهمية وخطورة ، يحدثنا ابن سيناء قائلا : « ان من حق الولد على والديه احسان تسميته ثم اختيار ظئره كي لا تكون حمقاء ولا ورهاء ولا ذات عاهة فان اللبن يعدى كما يقول » ٠٠٠

فاذا فطم الصبى عن الرضاع بدىء بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الاخلاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة ، فان الصبى تتبادر اليه مساوىء الاخلاق وتنهال عليه الضرائب الخبيثة ، فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا ٠

والذى أقره ابن سينا لا يختلف فى جوهره عما تنادى به الاتجاهات الحديثة بوجوب العناية بالنواة الاولى فى حياة الطفل ، ففيها غالبا يحدث الكثير مما يشكل شخصيته ويقوده الى النجاح أو الاخفاق فى صلاته المختلفة بالناس فى مجالات الحياة المتعددة ٠

٢ ـ الحياة المدرسية وأثرها !

تيقن ابن سيناء الى أهمية الاستعانة بما عند الطفل من ميل فطرى الى الاجتماع فى حسن تنشئته وسلامة تربيته ، فالطفل عندما يذهب الى المدرسة يختلط بغيره من الاطفال فيرضى ميله الى الاجتماع ، وهذا يؤدى الى تنمية الكثير من جوانبه الخلقية والاجتماعية والنفسية ويعينه على فهم البيئة التى يعيش فيها ويمكنه من التعاون مع الآخرين ويهيىء له المناسبات الملائمة لتقوية فرديته وازدهار مواهبه ٠

أدرك ابن سيناء ما للتقاليد من أثر فى تربية الصغار ، فالتقليد من العوامل القوية والعظيمة التأثير فى تربية الاطفال فى المرحلة التى يقلدون فيها كل ما يشاهدون ويسمعون ، فهم يحاولون محاكاة الكبار الذين يتصلون بهم فى محيط الاسرة أو فى المدرسة فى تصرفاتهم وسلوكهم ، غير أنهم فى تقليد صغار السن من أمثالهم أكثر فعالية وأبلغ أثراً لما بينهم من تشابه وتقارب وتنافس ٠ ويتناول ابن سيناء هذا الموضوع فيقول : « وينبغى أن يكون مع الصبى فى مكتبه صبية من أولاد المحلة حسنة آدابهم مرضية عاداتهم ، فان الصبى يأخذ عن الصبى ، وانفراد الصبى الواحد بالمؤدب أجلب الاشياء لضجرها ٠

فاذا راوح المؤدب بين الصبى والصبى كان ذلك أنفى للسآمة وأبقى للنشاط واحرص للصبى على التعليم والتخرج (المنافسة البريئة) لأن كل واحد من أولئك انما يتحدث بأعذب ما رأى وأعذب ما سمع فتكون غرابة الحديث سببا للتعجب منه ، والتعجب سببا لحفظه ، وداعيا الى التحدث به ، ثم أنهم يترافقون ويتعارضون الزيارة ويتكارمون ويتعارضون الحقوق ، وكل ذلك من أسباب المهارة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة ، وفى ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهممهم وتمرين لعاداتهم (النشاط الذاتى) ٠

ونلاحظ أن ماقاله ابن سينا يقره علم النفس الحديث من أن الاطفال فى الغالب الأعم تغلب عليهم الاثرة والمنافسة والمباهاة أكثر مما تسود حياتهم

روح التعاون والتآزر والتضحية فى العشر سنوات الأولى من حياتهم ، كما أنه يعـرض بنوع من أنواع التربية كان ســائدا وقت ذاك وهو تعيين المعـلم أو المعلمين لطفل ليعلمبمفرده وهذا يحرم الطفل من جوانب تربوية فىغاية الأهمية ويعرضه للسأم والملل مما يجعل عملية التعليم شاقة عسيرة ، وابن سينا نفسه تعرض فى طفولته لهذه التجربة ولهذا فحديثه عنها حديث الخبير المجرب ٠

٣ ـ المراحل التعليمية :

لا يذكر ابن سيناء عمرا معينــا للتعليم ، ولكنه يرى أن ذلك ينبغى أن يكون عندما **يتهيأ الطفل للتعليم جسميا وعقليا ونفسيا** ، وغاية التعليم العام عند ابن سينا دينية وأخلاقية وثقافية وهو يقول بالتدرج فى عملية التعليم ، فيبدأ باليسير ثم ينتقل منه الى الصعب ثم الى ما هو أصعب ٠

وهو يرى أن يكون ما يلقنه الطفل فى البداية هادفا لبث الغايات النبيلة موجها للمثل العليا مؤكدا الفضائل داعيا الى مكارم الاخلاق مؤيدا التقـاليد المرعيـة الفاضلة ٠ ثم ينتقل ابن سينا الى مرحلة التخصص ٠ والغـاية من التربية والتعليم عنـده فى هذه المرحلة ـ **الاعـداد المهنى ـ فهى غاية حيوية عظيمة** ، وهو يرى أن من واجب المسـئول عن الصبى أن يدرس اسـتعداداته ويحاول كشف ميوله لكى يوجهه الى ما يلائم ذكاءه ومزاجه وطاقاته الجسمية والعقلية ولكنه لم يبين المنهج الـذى يمكن أن يسلكه المسئول عن الصبى ليقف على مقدار ذكائه ، والغالب أنه ترك هـذا لفراسة الشخص المسئول ولبـاقته وخبرته ٠

٤ ـ العقـــاب :

يرى ابن سيناء أنه من الممكن اصلاح أخطاء الصغار وتعويدهم كـريم الاخلاق من غير أن يعاقبوا عقابا بدنيا ، كمـا أنه لابد من الحيطة والحـذر فى معاملة الصغار ، فلا يؤخذون بالشدة ولا يعاملون بالعنف عندما يحدث منهم ما لايرضى عنه القائمون على رعايتهم ، فعلىالقائمبالتربيةأن يبدأ أولا بالترغيب

فى المسلك الحميد بلطف ثم يتدرج الى التأنيب واظهار عدم الرضا عنهم بصورة تجعلهم يتألمون ويدركون سوء ما ارتكبوا ، فاذا لم يحقق كل هذا ما يرجى منهم ، فالعقاب البدنى ضرورى ولازم ، ولكن لا يكون العقاب البدنى الا بعد أن يسبقه تهديد ووعيد .

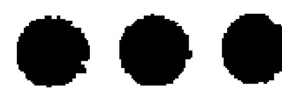
وينصح ابن سيناء المسئول عن الطفل عندما يلجأ الى العقاب البدنى بعدم التردد فى جعل ضرباته الاولى موجعة فى حدود معقولة لكى يذوق الطفل ألما ويعرف مغبة تصرفه غير المرضى .

٥ ـ المعلم :

ويذكر ابن سيناء أن المعلم لابد من أن يتصف بصفات معينة خلقية ونفسية ومهنية ، ويؤدى واجبه على أتم وجه وأكمله ، فهو يربى النشء كما يلزم اتصاف المعلم برجاحة العقل والتدين ولطافة الشمائل ومعرفة نفسية الصغار وأساليب تدريبهم وطرائق تنشئتهم . كما يرى أنه لابد أن يتصف المعلم بالرقة فى غير ضعف والحزم بلا قسوة وأن يكون متحليا بالقناعة والتعفف ، يتسم بحسن المظهر وطيب المخبر ، على دراية بالسلوك الحسن والحكم الصحيح .

وهكذا وضع فلاسفة الاسلام والمربون الأوائل فى صدر العصر الاسلامى عن دراسة وخبرة وتجربة نظريات تربوية مبنية على دراسة نفسية المتعلمين كما نادوا بالاهتمام بطرق تعليم الاطفال وتدريبهم ، وبالصفات والسمات التى يجب أن يتحلى بها المعلمون .

وفى المقال القادم باذن الله نعرض آراء الامام الغزالى فى التربية .



((نحو تعليم قومى أفضل))

الوسائل التعليمية وقيمتها في المدارس المنعزلة

اعداد : دكتور عبد المجيد سيد أحمد منصور
اكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا

تحتاج دولتنا فى الوقت الحاضر ـ أكثر من أى وقت مضى ـ الى تطوير البرامج التربوية ، وعلى المسئولين المشرفين على التعليم فى بلادنا النظر الى عملية التطوير على أنها ضرورة حتمية لما نواجهه من تحـديات تؤثر فى مصيرنا ، وعلى ذلك لابد أن نستخدم أقصى ما يمكن استخدامه مما استحدث فى عصرنا الحاضر من أجهزة ومعدات وأساليب علمية وتكنولوجية والتى عن طريق استخدامها يمكن أن نضمن ما نبغى تحقيقه من تطور نظامنا التعليمى ، الذى نهدف من ورائه الى تخريج مواطنين صالحين قادرين على العمل على نهضة أمتنا عن طريق استغلال مواردها الطبيعية وامكانياتنا التى يمكن استغلالها أفضل استغلال ، خاصة وأن الله سبحانه وتعالى قد أجزل لنا العطاء فى عقول أبنائنا ، ورغم أن الطبيعة كانت فى عطائها أقل مما نحتاجه ، الا أن الأمل معقود دائما على ما حبا الله به أبناء هذه الأمة من عقل راجح .

وتعتبر الوسائل التعليمية سواء ما كان منها من الوسائل السمعية أو البصرية من أهم الاستخدامات التربوية التى تعين الطلاب على تفهم حقائق الحياة وتطبيقات العلوم التى يقومون بدراستها على مستلزمات الحياة فى الوقت الحاضر ، فلقد أصبح العصر الذى نعيشه عصر العلوم والتكنولوجيا ، وأصبحت الدول المتقدمة هى الدول التى أمكنها تطويع العلم عن طريق فهم

دقائقه فى شتى مجالات الحياة ، بل استطاعت هذه الدول أن تتقدم بسرعة فى مجالات أبحاث الذرة واستخداماتها وكذلك أبحاث الفضاء ٠

ولا تستطيع الدولة أن تنهض عن طريق علمائها الكبار فقط ، بل ان الزمن يحتاج دائما الى تربية وتنمية أجيال وأجيال من أبناء الوطن ليحل الشباب محل الشيوخ عندما تدور عجلة الزمن ويصبح الصغار كبارا والكبار شيوخا ، وهكذا تضمن الدولة دائما معينا لا ينضب من أبناءها المفكرين العاملين على رفعة شأنها ٠

ولا تستقيم عملية التعليم باستخدام الكتاب المدرسى وحده مهما كانت طريقة اخراجه أو محتواه العلمى أو باستخدام المدرس الكفء الذى يستطيع أن يستخدم من طرق التدريس الحديثة ما يمكنه من افهام تلاميذه الحقائق العلمية بسهولة ويسر ٠٠٠ بل ان التربية الحديثة تقوم على استخدام الوسائل التعليمية التى تعمل على سرعة وسهولة نقل المعلومات ـ عن طريق الايضاحات المختلفة التى تقدمها الوسيلة التعليمية ـ الى عقول التلاميذ مما يقلل من الجهد التعليمى ويؤدى الى فوائد تعليمية للتلاميذ ، بل قد تكون الفائدة للمدرس ذاته اذ أن الوسيلة التعليمية المبتكرة قد تكون للمدرس بمثابة نموذج أو نمط ناجح فى طرق التدريس واستخدامات الأجهزة والأدوات قد تفيد المدرس وتكون كعامل تدريب له على التدريس الجيد ٠

ومن التجارب الرائدة فى الوسائل التعليمية التى استخدمت فى الولايات المتحدة الأمريكية تلك التجربة التى علمت بها عندما قمت بزيارة احدى المدارس الثانوية فى العاصمة الأمريكية ، حيث كنت أعمل هناك ملحقا ثقافيا بمكتب البعثة التعليمية هناك ، وكنت أتردد بين الحين والحين لزيارة المدارس والجامعات الموجودة بالعاصمة عندما كنت أتوجه لالقاء محاضرة كان يتبعها فى معظم الأحيان قيام احد المسئولين باصطحابى لزيادة المعالم الرئيسية بالمدرسة ٠ وفى قاعة مليئة بالوسائل التعليمية باحدى المدارس الثانوية الكبيرة حدثنى أحد المشرفين على هذه المجموعة النادرة من الوسائل التعليمية

عن احدى التجارب الرائدة الخاصة بالوسائل التعليمية وقيمتها فى المدارس المنعزلة ، ففى ولاية « وايومنج Wyowing الامريكية التى على اتساعهـا وامكانياتها الطبيعية النادرة من جبال ، والاتساع الضخم للاراضى بين مراكز التجمع السكانى ، جعلت من الولاية مكانا صالحا لسباق الخيل وصيد الطيور والحيوانات والأسماك واقامة المعسكرات والجمال الطبيعى والأماكن التى تدعو الى الراحة والهدوء الكاملين ، ولكن كانت مصـدرا لمتاعب التربويين الـذين يحاولون تنمية المقررات الدراسية ومن ثم تنمية الثقافة العامة فى الولاية ٠

ونظرا لخصوبة الأفكار والمشروعات فى الولاية فان رجال التربية هناك قالوا لأنفسهم ٠٠٠ « اذا لم نتمكن من استدعاء الاطفال الى المراكز الثقافية ، فلماذا لا نستطيع أن ننقل هذه الثقافة الى أبنائنا فى مقار مدارسهم ؟ » ونتيجة لهذا التفكير أنشئت هيئة تعاونية لتنفيذ هذا الاتجاه ٠

وفى المساحة التى تصل الى ٧٩٦٥ ميل مربع وبين مجموعة من السكان وصل الى ١٤٩٣٧ فى القطاع الجنوبى من الولاية ، أمكن تشكيل هذه الهيئـة من مديرى عشر مدارس تتكون من ٦ مدارس ثانوية وثلاث وعشرون مدرسة ابتدائية من مجموع المدارس البالغ عددها ٣٨٣٣ مدرسة أهلية و ٢٦٥ مدرسة خاصة ومن هذا العدد الكلى وصل عدد المدارس الابتدائية الى ٢٩٦٩ مدرسة٠

ونظرا لبعد المسافات بين هذه المدارس وعدم امكانية الاتصال الثقـافى الموجودة بين كثير من هذه المدارس والنقص الواضح فى الميزانيات التربوية لكثير من هذه المدارس كان سببا من الأسباب التى دعت لانشاء هذه الهيئة ٠

وقد أنشأت الهيئة المركز الثقافى المشار اليه فى احدى حجرات مدرسة ابتدائية تقع فى ملتقى عدة طرق رئيسية فى هذا القطاع من الولاية ويشـتمل المركز على مكتبـة خاصة بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية ، وأجهـزة للمدارس التى لا تستطيع أن تتحمل ميزانياتها شراء مثل هذه الاجهزة ، كمـا تشتمل على أجهزة تصوير وطباعة للمستندات المدرسية والتى يمكن استخدامها فى طبع وانتاج الوسائل السمعية والبصرية ٠

أما عن الجهاز الادارى الذى يدير هذا المركز ، فانه عبارة عن أخصائى فى الوسائل السمعية البصرية وسكرتيرة • وتتكون الوسائل التعليمية من ٩٩٢ فيلم سينمائى ، ٣٠١ خريطة دراسية ، ١٧ صندوقا للاجهزة العلمية ، ٢٨ شريط تسجيل ، ١٠٢ أسطوانة ، ٦٠٠ شريحة للعرض السينمائى ، ٤٤٥ صورة ملونة شفافة يمكن رؤيتها بسهولة •

كما يحتوى المركز على جهازين سينمائيين ، وجهاز لعرض شرائح الصور ، وفانوس سحرى وشاشتين لجهازى السينما ، ومسجل ، ومذياع للاسطوانات التعليمية ، وهذه الاجهزة جميعها يمكن اعارتها للمدارس التى تطلبها نظير رسوم قليلة القيمة تضم لحصيلة المركز لتنمية امكانياته المادية • حتى تكون المدارس التى يخدمها المشروع على علم بامكانيات المركز فان كل مدرسة لديها كتالوج بمحتويات المركز وعن طريق الرسائل المتبادلة أو الاتصال التليفونى يتم توزيع الوسائل السمعية البصرية على جميع المدارس النائية أو القريبة التى ليس لديها أية امكانيات من هذه الوسائل •

وحتى يكون انتاج المركز فى المستوى المطلوب فانه يشرف على ادارته مسئول أكبر فى الادارة التعليمية بالولاية يستخدم سيارة لزيارة المدارس النائية المنعزلة ليستطلع امكانيات هذه المدارس وحاجاتها لاستخدام الوسائل السمعية البصرية ، وتهدف زيارة المسئول أيضا الى طلب الادوات والمواد السمعية والبصرية للمدارس التى يزورها عندما يجد حاجة ماسة بين التلاميذ للاطلاع أو الرغبة فى التزود بمعارف معينة تتصل بميادين دراستهم • ولا يقتصر دور هذا المسئول على مجرد طلب الوسائل التعليمية لهذه المدارس بل يتعدى ذلك الى قيامه بدور الموجه للمدرسين ، كما يقوم بعقد اجتماعات على مستوى المنطقة لمناقشة الهيئة المسئولة عن الامكانيات أو الوسائل الجديدة التى يمكن شراؤها • أهم من ذلك كله الاتصال الدائم بين هذا المسئول والهيئة والجامعة الرئيسية فى الولاية (جامعة وايونيج) والمهتمين بالتعليم فى الولاية وممثلين من المدارس الأخرى التى لا تستفيد من المشروع بغية التعرف على

رغباتهم أيضا أو الاستفادة بما لديهم من امكانيات · يضاف الى ذلك أن هذا المسئول يقوم أيضا باعطاء محاضرات لمدرسى المدارس عن كيفية استخدام أجهزة لطبع وانتاج الصور الشفافة ، والتى تقوم بانتاج نسخ من الاشرطة المسجلة ، أو التى تنتج شرائح مصورة ·

وهناك اتصال تليفونى دائم بين مختلف المدارس الثانوية وعن طريق هذا الاتصال يتلقى المدرسون والطلبة الثقافات المتبادلة بينهم بسهولة وبأسرع وقت وقت يعاون فى هذه الاتصالات السريعة « جامعة وايونيج » حيث لديها أجهزة ارسال واستقبال تخدم هذه الاغراض ، بل أهم من ذلك توجد أجهزة اتصال واستقبال يمكن اعارتها للمدارس لتلقى مثل هذه الثقافات التبادلية ·

يضاف الى ذلك أن هناك برامج تعليمية تنقل عن طريق المركز الى المدارس على شاشات التليفزيون ويستفيد بها مجموعة كبيرة من الطلاب داخل مدارسهم دون أن ينتقلوا الى المركز عند بعد المسافات وعدم توافر امكانيات الاتصال التليفونى أو المواصلات الكافية التى تنقل الطلاب الى المدارس ·

ويتم داخل الجامعة بالولاية برامج تربوية للمدرسين وللفصول المتقدمة ويحاضر فى هذه البرامج الأخصائيون والمدرسون ذوو الخبرة الممتازون فى هذه الميادين · وأحيانا تشتمل هذه البرامج على أحدث المبتكرات فى ميدان الوسائل السمعية والبصرية أو عن الرحلات التى قام بها بعض الأخصائيين ومشاهداتهم ·

وحيث أن المركز الثقافى يقوم بالتخطيط له مدرسون من مختلف المدارس فان امكانياته دائما فى تطور ، وتغطى كل المواد الدراسية لمختلف الصفوف ومختلف المستويات التعليمية مع الربط بين المواد ذات الصلات القريبة فى مناهجها ·

هذه اللمحة السريعة عن هذه التجربة توضح الى أى مدى يتكاتف

المسئولون عن التعليم فى نقل المعارف والثقافات الى التلاميذ الذين تبتعد مدارسهم أو تقصر امكانياتهم عن ايصال الثقافات الضرورية اليهم ٠

وقد علمت أيضا عن طريق هذا المشرف الذى زودنى ببعض الحقائق الرقمية التى أشرت اليها فى هذه التجربة ، أن هذا المركز الثقافى كان مصدر اشعاع فى الولاية وامتد النشاط المماثل الى الولايات المجاورة وأنشئت بالفعل مراكز ثقافية فى ولايات أخرى ٠

وفى نظام تعليمنا المعاصر ، لا أود أن أقول أنه يجب أن ننقل هذه الفكرة الى مدارسنا أو الى المديريات التعليمية فى المحافظات المختلفة ، ذلك أن ظروفنا الاقتصادية وامكانياتنا التعليمية تختلف فى طابعها اختلافا جوهريا عن أى دولة أخرى ٠

وأود الاشارة الى أن كثيرا من مدارسنا فى المديريات التعليمية فى الصعيد أو الوجه البحرى معظمها فى مناطق نائية مما يبعد الاتصال بينها وبين الخدمات الضرورية التى يجب أن تقدم اليها ، الأمر الذى يحتاج الى مراجعة دقيقة من المسئولين فى كل مديرية تعليمية ، ويمكن أن أتقدم للسادة المسئولين بالتربية والتعليم بالمقترحات التالية على مستوى المحافظات وهم أقدر منى على تفهم الظروف والامكانيات والوضع التعليمى فى مدارسهم :

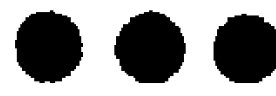
١ - يمكن زيادة الموجهين للمدارس مع بداية كل عام لتقييم الوضع التعليمى وحصر امكانيات كل مدرسة بصفة خاصة والمدارس المجاورة بصفة عامة ,على أن يكون هناك شبه نظام تعاونى لتبادل الوسائل التعليمية بين مختلف المدارس ، بالاضافة الى توزيع الأجهزة الزائدة فى بعض المدارس الى المدارس التى ليس لديها مثل هذه الاجهزة ٠

٢ - يمكن تجوير فكرة انشاء مركز ثقافى بعمل سيارة ميكروباس تحمل بالأجهزة والادوات والوسائل التعليمية لمختلف مراحل التعليم ، ويمكن شراء هذه السيارة من تبرعات الآباء والأبناء ، ويمكن للشئون العامة

فى المديريات التعليمية القيـام بمثل هذه الأنشطة فى جمع التـكاليف الخاصة بمثل هذه المشروعات التى تعود على أبناء المحافظة بالفائدة المطلوبة ·

٣ – يمكن دعوة مدرسى المواد لمدة يوم كل شهر فى المديرية التعليمية لتلقى التوجيهات الخـاصة بالوسائل التعليمية الجـديدة والتطورات التى تستحدث فى المناهج التى تحتاج الى تطوير الوسائل التعليمية الخاصة بهـا ·

٤ – يجب أن تنشط ادارات الوسائل التعليمية فى كل مديرية تعليمية بارسال نشرات توجيهية لمختلف المدارس وموجهى المواد وعمل أدلة بالاجهزة والأدوات الموجودة فى المدارس الثانوية والاعدادية حتى تطلع عليهـا المدارس المجاورة وتعرف امكانيات ما يجاورها من مدارس أخرى ، اذ أنه فى غالب الأمر ومن الملاحظ أن كل مدرسة تعمـل مسـتقلة عن المدارس الأخـرى وحبذا لو كان هناك تعـاون كامل فى كل الأنشطة التعليميـة التى تقتصر فى الوقت الحـاضر على النشـاط الرياضى والمباريات الرياضية بين بعض المدارس ·



الفترة المسائية من العدوان

بقلم الأستاذ محمد عبد العزيز الدسوقي
ماجستير فى التربية من جامعة وستكسن
ووكيل مديرية تعليمية (سابقا)

درج النـاس كبارا وصـغارا على أن يستيقظوا فى الصـباح الباكر ، يستقبلون يومهم بنشاط متجدد ورغبة أكيدة فى العمل والانتـاج - واعتـدنا نحن المعلمين والكتاب أن نشوق ونرغب الأطفال فى الاسـتيقاظ صباحا مـع الطيور ووضعنا الأغانى فى مختلف اللغات تمجد كلها نعم وفوائد الاستيقاظ المبـكر ..

وتؤيد دراسـات علم النفس التجريبى فيمـا أجرى من بحوث علميـة تطبيقية ، مدى الاستعداد واليقظة وانعدام آثار التعب فى الصباح حيث يكون الجسم والعقل قد جددا خلاياهما وقواهما وتخلصا من افرازات وسموم يوم عمل شاق سابق . ومن أنه كلما مضت ساعة من النهار تغيرت هذه الاستعدادات الى طاقات أقل ومن أن الوضع الطبيعى السليم للنظام المدرسى يقوم على أساس اليوم الكامل ، حيث يجـد فيه كل من المدرس والدارس فرصـا ملائمة للدرس والتحصيل والترويح والنشاط المنظم - وهو ليس لعبا وجريا كما يفهم الكثيرون حيث له منافعه التربوية التى لا تقل عن مثيلاتها فى مواد دراسية أخرى .

وجاءت صحوة الرغبة فى تعليم الأبناء والبنات بعد تخلف زاد من نسبة الأمية الى حد فاضح نسبيا .. وشعر الأدباء بحق الأطفال فى تعليم تقـدمه الدول بالمجان وبأقل كلفة ممكنة فزاد عـدد الراغبين فى تلقى العلم والتدريب.

على طرق الحياة الصحيحة ، اذ ليست المدرسة كلها علما ، بل تتعـداها الى أكثر من ذلك من أهداف معروفة للآباء والمعلمين وولاة الأمور ٠

وصادف قيام الصحوة الثقافية والرغبة الأكيدة فى ازالة الأميـة وتلقى العلم المناسب واكتساب الخبرات التربوية الصحيحة وخاصة بعد ثورة يوليو المجيدة خطأ فى التخطيط والتقدير والانفاق تسبب عنه ضيق فى المبانى ونقص فى الامكانيات أدى ذلك كله لعدم امكان قبول الأعـداد الزاحفة من الأطفـال بالمدارس لعدم وجود ما يكفى من الاماكن لاشباع رغبة الجميع ٠

أمام هذا الاشكال ابتكر المسئولون نظام الفترة الثانية بل والثالثة فى بعض الاحياء المزدحمة كحل وقتى للأزمة عملا بالقول (نصف العمى ولا العمى كله) ٠٠ وقبله الجمهور على مضض كحل اشتراكى يحقق العدالة ولو غيـر كاملة فى اتاحة الفرص للتعليم للجميع مع أطيب التمنيات بالتخلص من هـذا النظام بعـد وقت قصير ، لما له من عيوب قبلهـا الناس مرغمين ولا حيلة لهم أملا فى الحصول على قسط من التعليم يزيل الأمية ويفتح الطريق أمام البراعم الناشئة لتنمو فى جو سليم الا أن الأمل قد طال انتظاره ٠

ثم جاء كابوس العـدوان سنة ١٩٦٧ واتجهت موارد الـدولة لازالته والخلاص من آثاره فعطل ذلك لوقت قـد يطول حلم العودة الى نظـام اليوم الكامل ، بحيث يكون لكل مدرسة مبناها الخاص بها وبأطفالها وثيابها ينـال كل الفائدة المرجوة من التعليم والتدريب كاملة غير منقوصة الى حد كبير ٠

من هـذا يتضح أن التكدس فى المدارس ووجود الفترات الدراسية أثر غير مباشر للعدوان الغاشم يحقق هدفا غير ظاهر فى انقـاص واقلال الفرص التعليمية لأبناء الشعب المتحارب ويعتبره العدو كسبا فيمـا أفسده من انتاج تعليمى فتدمير مصنع مساو لتعطيل بناء مدرسة من ناحية الاقلال فى الانتـاج البشرى والثقافى ٠

ثم يجىء الآن دور التعمير بعـد معركة النصر ، وكلنا نسلم بأهميته ،

وتؤيد كل خطواته مع أن الانصراف اليه سيعطل الى وقت قـد يطول ، عمليـة ازالة نظام الفترتين القائم حاليـا ، واذا كنا ننظر للدولة كوحـــدة متكاملة ، فمدرسة معطلة البناء فى قرية وبلد معطل فى القناة سواء فى التضحية والعدل يقضى باعتبار وجود أكثر من فترة دراسية بمبنى واحد أثرا من آثار العـدوان الغاشم وواجب شمول التعمير ازالة ما تسبب فى العجز والقصور المحـدثين الى وجود أكثر من فترة دراسية فى مبنى مدرسى واحد ٠

والوضع القائم حاليا يحتم قبول التضحية والصبر على النصر ، اذ أن الدارسين فى أكثر من فترة يضارون بنقص بالغ فى الدرس والتحصيل قـد لا يكون ملموسا بشكل واضح ولكن المتعمق فى البحث يلمس أثر الأضرار تؤيده أبحاث علم النفس التربوى التجريبى فى هذا المجال من أن الاستعداد للتقبـل والتعلم والقدرة على الاستيعاب أكثر فى الصباح منـه فى بعد الظهر وهـــذه النتائج أحـكام تربوية يجب أن نسلم بهـا لكثرة ما أجرى فيهـا من بحوث ودراسات كلها تؤيد القول والحكم بأن الطفل فى الحصة الاولى من الفتـرة الصباحية ـ أى فى الثامنة صـباحا ـ أكثر استعدادا وتقبـلا للفهم والدرس والمشاركة من زميله الذى يدرس فى الحصـة الاولى من الفترة المسائية التى تبـدأ فى الساعة الواحدة من بعـد الظهر وان آثار التعب العقلى والجسمانى والانفعالى أكبر فى فترات بعد الظهر منها فى فترات الصباح ، ويمكن الرجوع الى الابحاث والتجارب التى أجريت وتوضح وتؤيد ذلك ٠

وما يقال عن التلميذ والتلميذة يسرى طبعا على المدرس والمدرسة فكل منهم مخلوق بشرى يخضع للقوانين والظواهر الطبيعية ويتأثر عقلياوجسمانيا بما سبق الاشارة اليه فى المقـال ٠٠ وخلاصـــته أن مدرس وتلميـــذ الفترة الصباحية أسعد حظـا من مثيله فى الفترة المســـائية فى النشـــاط العقلى والجسمانى والاستعداد للتعلم والفهم والقـدرة على الاستيعاب والاسهام فى النشاط الرياضى والترويحى والأستفادة من الفرص التعليمية والتربوية التى تتيحها الدولة برجال ومؤسسات تقوم بهذه الخدمات أملا فى حسن الانتاج ٠

ومما يؤسف له أن بعض الزملاء والزميلات فى مهنة التدريس أصبحن يفضلن العمل فى مدارس الفترتين لقصر الوقت الذى يمضيه المدرس بمدارس هذا النظام ولقلة الجهد الذى يبذل فى هذه الفترة الزمنية الضيقة ، فزمن العمل فى فترة واحدة أقصر بكثير من العمل فى يوم كامل • وأصبح النقل من مدرسة ذات فترات الى مدرسة اليوم الكامل فى نظر البعض عقوبة يتضرر منها الكثيرون والكثيرات طمعا فى بذل أقل جهد بأكبر أجر •

واذا عدنا الى الحديث عن الطفل الذى تهيىء له الدولة كل امكانياتها للتعلم لوجدنا أن حياته تقوم على أنماط من السلوك البشرى أصبحت لها أحكام العادة فهو فى الفترة المسائية يستيقظ صباحا كما كان يستيقظ أيام كانت فترته صباحية وهو اذا ما استيقظ كعاته فى الصباح يجهد نفسه فى مجرد يقظة وانتباه ولعب ونشاط غير هادف لا قيم تربوية له وليس هناك أب يرعاه اذ يكون فى عمله يكسب منه قوته وقد تكون أمه كذلك تعمل لتعاون الأسرة ماديا بما تحصل عليه من رواتب ثم يظل يلعب ويلهو الى أن يحين موعد الذهاب للمدرسة ظهرا فى الفترة المسائية بعد أن يكون مجرد صحوه حتى هذا الوقت قد استنفذ منه معظم طاقاته الذهنية والجسمية ـ وهذا أمر طبيعى يحدث لكل كائن حى مادام فى حالة اليقظة حتى ولو لم يعمل شيئا ـ وتمضى الفترة الدراسية فى مخططها بما فيها من فرص ضيقة فى جو من الارهاق وقلة الاستعداد للتعلم والفهم والتقبل • ومع بداية ظهور آثار التعب بما يبدو على بعضهم من نوم وتثاؤب وخمول وأخيرا يعود الطفل الى منزله مساء قبل الاظلام ليشبع رغبات جسمه من طعام وشراب يعقبه لهو ثم نوم لازم لمخلوق نام أنهكه طول النهار ـ صحيح أن بعض الآباء والمدرسين يحاولون السهر مع الاطفال فى محاولات يائسة للدراسة والاستذكار ، ولكن هيهات أن يعى الطفل شيئا كثيرا مما يعمل نظرا لما هو فيه من ارهاق يوم كامل وقد وضحنا من قبل درجات استعداداته تبعا لمراحل اليوم الزمنية وبعدها يذهب الطفل لفراشه كأى مخلوق آخر جعل الليل لمنامه والسهر الطويل فيه مرهق لجسمه

وعقله وحواسه ومخالف لسنه الطبيعية والحياة وما يتعوده من أنماط سلوكية وناهيك عما تسببه الفترتان من ضياع فرص أعدتها الدولة للنشاط الرياضى والاجتماعى والثقافى اذ أصبحت المدرسة كدار الخيالة تملأ وتفرغ ، وأما ما يقال عن نشاط فهو حبر على ورق •

وللمزيد من التجريب للاقتناع حاولت مع ابنى وهو فى الصف السادس بأن أتركه يتمتع بفترة أطول من النوم فى الصباح يعطينى ويعطى نفسه ودروسه مقابلا لها فى المساء ولكن حياة الصباح ونشاطاته بل وضجيجه وصيحات الباعة والمارة تجبره على أن يجارى الاسرة كلها فى بكور الاستيقاظ وبذا يضيع وقته سدى •

والقول بأنه يذاكر ويدرس فى الصباح لحين حلول وقت ذهابه للمدرسة قول ليس فيه كثير من الواقع فهو بلا اشراف من الوالدين ، الاب فى عمله ، والام لديها من مشاغل البيت ما يمنعهما من أن يعطيا الطفل بعض وقتهما مشرفين عليه ليدرس ويعوض ظروفه الدراسية ، ولم ننجح بعد فى خلق الطفل الذى يعمل وحده دون رقابة أو اشراف حتى ولو عن طريق غيرمباشر ـ وجربنا أسلوب الحوافز الادبية والمادية فلم تفلح ويفسدها فى كثير مظ الاحوال العطف الابوى الزائد •

ولعلى كأب أقبل وضع ابنى فى مدارس الفترتين لو أنه كان يدرس فى نصف السنة الاولى فى فترة مسائية ليعود الى الحياة الطبيعية فى النصف الثانى من العام الدراسى ، حيث تصبح فترته صباحية الى ما قبل الامتحان النهائى ، ولان الفترة الصباحية أنفع وأنسب للتعلم والمعرفة وما أفضلها قبل امتحان فاصل له أثره فى حياة الطفل كامتحان القبول للاعدادى فى نهاية السنة السادسة الابتدائية ، وكلنا نشعر بأهمية ما يحصل عليه الابناء والبنات من درجات تشفع فى الوصول الى مكان والاماكن شحيحة عزيزة •

ولن يريدون التجريب العملى المدعم بالاحصائيات أدلهم على مجال بحث واقعى من أن التلاميذ الذينا يدرسون فى فترة مسائية يعقبها امتحان عام أقل تحصيلا وفرصا للنجاح والتفوق من تلاميـــذ يدرسون طبيعيـــا فى الصباح ويرتاحون أو يمرحون ثم يدرسون بمنـــازلهم وباشراف من ولاة أمورهم فى المساء حيث تكون لديهم فسحة من الوقت لتنظيم راحاتهم ودراستهم ويمـكن حاليا الحصول على بيانات نسب النجاح والدرجات للمقارنة بين مسـتويات التحصيل والتفوق الدراسى بين الفترتين الى أنيؤكده البحث والتجريب العلمى

وأملى وما أطمع فيه هو أن أرى رجال التربية والبحث العلمى يوضحون للرأى العام ما يؤيد ما سردته وفى قولهم ما يدعم ويساعد على تخليص الابناء والبنات من الاضرار التربوية لنظام ضرورة وحرب وعدوان هو نظام الفترتين

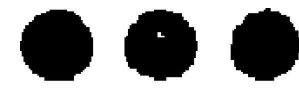
وما أحلى وأنفع من نظام اليوم الكامل بمافيه من علم موزع منسق ٠٠ يتخلله نشاط بألوانه المختلفة له قيمهوفوائده التربوية ولو تضايق منذلك بعض بعض الزملاء والزميلات الذين قد يقولون ان الدراسة فى بعض الدول الاخرى ممتدة طوال النهار على فترات ولكنها هكذا للكبار وليست للصغار وشتان بين الكبار والصغار الذين يسعدون وينمون أفضل فى ظل يوم كامل بين عمل ولهو ونشاط منظم ٠٠

ان الخلاص من الفترة المسائية رحمة بالصغار والآباء والدولة لما تسـببه وسردناه من ضياع وان اعادة اليوم الكامل اعادة لحق وطنى للمواطنين أضير وانتقص بسبب الاعتداء الغاشم على أرض الدولة وميزانيتها وأصبح واجبـا قوميا أن يشمل الخلاص منه صحوة التعمير لاننا عندما نعمر ونكمل النـاقص من المدارس مع مدن القناة نمكن أطفال اليوم رجال المستقبل من حسن التعـلم والاداء والنمو وحسن التدريب ليشبوا رجالا للمستقبل فى درجة من الكفـاية والقدرة لا تقل بل ويجب أن تزيد عما ظهر وتحلى به أبطال مصر فى السادس

من اكتوبر سنة ١٩٧٣ ، فضلا عما فيه من عودة لحق منتقص للآباء وللدولة من أن تعليم وعائد تعليم الفترة أقل من تعليم وعائد تعليم اليوم الكامل ٠

ومن المسلم به أن أى انفاق لتحسين نوعية التعليم مهما كلف من أموال وجهود استثمار نافع للوطن وأبنائه باتفاق واقناع من الجميع ٠

فهيا تشجعوا وعدلوا من مفهومكم وادخلوا أعداد المدارس الكافية ضمن برامج التعمير والتعويض لما بعد الحرب ٠



الرياضيات المعاصرة

محمد أمين المفتى

معيد بكلية التربية ـ جامعة عين شمس

يتصور البعض ان الرياضيات المعاصرة تنفصل تماما عن الرياضيات التقليدية ، ولكن هذا التصور يجانبه الصواب اذ أن الفكر الانسانى يعتبر مجرى له صفة الاتصال والاستمرار ، سالفه أساس لحاضره ، والمعاصر منه استمرار متطور لما هو تقليدى ، وباعتبار أن الرياضيات احدى نواتج الفكر الانسانى فان ما ينطبق عليه ينطبق عليها ٠

لذا قبل أن أتناول ماهية الرياضيات المعاصرة ، وماذا تعنى ، سوف احاول أولا توضيح المقصود بالرياضيات التقليدية ، وكيف نشأت ٠

١

نعلم أن للرياضيات فروعا ولكل منها نشأته ٠٠٠

فقد نشأت أولى خيوط الهندسة على أساس عملى تجريبى كنتيجة للحاجات المباشرة لحياة الانسان وأوجد الاهتمام بالبناء للسكن ، والمعابد ، وحصر الاراضى وقياسها عند القدماء اكتشاف بعض الحقائق الهندسية ، وظلت متفرقة ، ومنفصلة عن بعضها لا تربطها أى علاقات الى أن كان لاقليدس (٣٢٥ ق٠م٠) أكبر الاثر فى تنظيم ، وتنسيق هذا التراث المشتت فى بناء هندسى مترابط يقوم على أساس منطقى ٠ هذا فيما يتعلق بالهندسة ٠

وبالنسبة للحساب فقد تكونت لبناته الأولى من حاجة الانسان للعد والقياس للأشياء من حوله ، ولا تهدينا دراسة التاريخ الى بداية جازمة لعلم الحساب أو موطن نشأته انما هناك ما يدل على وجود نظم عددية اختلفت

باختلاف الحضارات كالحضارة المصرية ، والبابلية ، والاغريقية ، والرومانية، والهندية والعربية ، وقد كان كل منها بمثـــابة خطوة للوصول الى النظـام العددى الذى يستخدمه العالم فى هذه الايام ٠

أما الجبر الذى يمكن النظر اليه كتعميم للعمليات الحسابية عن طريق استخدام الرموز ، فقد كانت هنـــاك بعض المسائل التى قام بحلهـــا قدماء المصريين كما جاء فى بردية أحمس (١٦٥٠ ق٠م٠) ، والبعض الآخر ممـــا حاول البـــابليون ، والاغريق حله يبدو أنها تحتـــاج الى طرق جبرية ، الا أنه كانت لهم طرق خاصة فى ذلك لان الجبر لم يكن معروفا لديهم وقتئذ ، وظهـــرت بعض أنواع التعميم للعمليات الحسابية فى الاعمال الرياضية للهنود ، وخاصة أعمال « اريابهاتا » ، و « براهماجيتا » ، و « باسكارا » ٠

ثم كان للعرب الفضل فى حفظ ، ونقل رموز الهنود ، وأرقامهم ، ونظامهم العشرى ، وفى حـــوالى القرن الرابع عشر ظهر التعميم فى أعمـــال « فرانسوا فييت » وما لبث أن تخطى التعميم الأرقام الى العمليات أيضا ، وقد كان لـــكل من « كارل جاوس » و « وليم هاملتون » ، و « افرست جالوا » وغيرهم جهود أدت الى تقدم هذا الفرع ٠

ثم كانت نشأة فرع التحليل ـ وهو الذى يبحث فى النهايات ، والتسلسلات اللانهـــائية ، والمشتقات ، والتكامل ـ متأخرة نســـبيا حيث ظهـــر على أيدى « جوتفريت فلهلم لينتـــز » (١٤٤٦ـ١٨١٦) الفيلسوف والرياضى الالمـــانى ، و « اسحق نيوتن » (١٦٤٣ـ١٧٢٧) الفيزيقى والرياضى الانجليزى ٠ حيث نشر لينتز أعماله فى حساب التفاضل ، والتكامل للمقادير المتناهية فى الصغر دون أن يعلم بأعمال نيوتن فى هذا الصدد والتى لم تنشر الا بعد ما يقرب من تسع سنوات لنشر لينتز لأعماله سنة ١٦٨٤ التى استخدم فيها رموزا جـــديدة اعترف بها كافة العلماء ٠

وهكذا نشأت أربعة فروع للرياضيات هى الهندسة ، والحساب ، والجبر، والتحليل ٠ وهذا ما يطلق عليه الرياضيات التقليدية ٠

● الهندسة :

وهى الفرع الـذى يبحث فى خواص الأشكال الهندسية فى المسـتوى ، والمجسمات فى الفراغ والعلاقات بينهما من خلالبعض المسلمات ، والحقائق . والنظريات ٠

● الحســاب :

وهو الفرع الذى يبحث فى الأنظمة العددية ، والحقائق ، والعلاقات بين الأعداد ، وما يرتبط بهـا من عمليـــات مثل الجمع ، والطـرح ، والضرب ، والقسمة ٠

● الجبـــــر :

وهو الفرع الـذى يعتبر تجريدا ، وتعميمـا للحسـاب حيث يبحث فى خواص الأعداد بعد تجريدها ، وما يرتبط بذلك من عمليات ٠

● التحليـــل :

وهو الفرع الذى يبحث فى المفـاهيم ، والأساليب التى تنبنى على فكرة النهايات ، والمتسلسلات اللانهائية ، والتفاضل ، والتكامل ٠

وبناء عليه فقـد انقسم محتوى الرياضيات الى أربعة فروع أساسية ، وذلك منذ ما يقرب من ثلاثة قرون ، وأصبح النظر الى كل منهـا كمجال بحث منفصل عن الثلاثة فروع الاخرى له تعاريفه ، ومسلماته ، وعلاقاته ، ونظرياته ٠

وقد حال وجود هذا الانغلاق ، أو الانفصال الذى بدا واضحا بين هـذه الفروع دون اكتشاف علاقات تربط بينها من شأنها أنتنمى ، أو تطور ، أو تثرى علم الرياضيات ٠

وقد تحقق هذا الربط بين الفروع فيما يسمى بالرياضيات المعـاصرة ، وذلك عندما :

● وضع « جورج كانتور » (١٨٤٥ــ١٩١٨) نظرية الفئـــات (١) Set Theory وصارت لغة الفئات هى اللغة المستخدمة فى الرياضيات ٠

● واستحدث « ديفيد هلبرت » أسلوب المسلمات (٢) وامتد استخدامه الى كافة الفروع ٠

وأسلوب المسلمات يقوم علىأساس التسليم بقبول عدةفروض واعتبارها صحيحة بدون برهان ، ويتبع هذا قبول بعض الالفاظ دون تعريف لها (مثل النقطة فى الهندسة) ويطلق عليهـا « اللامعرفات » ثم تستخدم اللا معرفات للحصول على ألفاظ معرفة تسمى « المعرفات » ومن المسلمات ، واللا معرفات، والمعرفات تبنى النظريات ، ويشيد البناء الرياضى ٠

● كذلك ظهـور مفهور التركيب الرياضى (٣) Mathematical Structure

على يد مجموعة من الرياضيين الفرنسيين أطلق عليهم جماعة «بورياكى» وهى تدعو لمعالجة الرياضيات عن طريق التجريد ٠

وقد أدى مفهوم التركيب الرياضى الى نظرة شـــاملة نســقت بين فروع الرياضيات ، فبدلا من دراستها كفروع منفصلة أصبحت تدرس فى تركيبـات رياضية شاملة تحقق الربط بين الفروع ٠

فعلى سبيل المثال يمكن فى اطار التركيب الرياضى دراسة أى عنـاصر تحت تأثير عملية رياضية مادامت تحقق خواص هذا التركيب ، فقد تكون هذه

---

(١) الفئة هى تجمع من العناصر المعرفة جيدا ٠ ويقصد بالتعريف الجيد هنا أن التجمع يكون واضـحا بحيث يمكن معرفة ان كان العنصر ينتمى أو لا ينتمى الى الفئة ٠

(٢) المسلمة هى تقرير صادق ولا يمكن البرهنة عليه ٠ مثال ذلك : يمكن رسم مستقيم وحيد يمر بنقطتين معلومتين ٠

(٣) هو تنظيم عام مؤلف من عنـاصر معينة تحقق خواص ومسلمـات بصرف النظر عن ماهية العناصر وطبيعة العمليات التى تحقق فى ظلها هـذه الخواص والسلبيات ٠

العناصر أعدادا ، أو أشكالا هندسية ، أو مصفوفات (٢) أو ٠٠٠٠ وقد تكون العملية هى عملية الجمع ، أو الضرب العادى ، أو جمع أو ضرب المصفوفات ، أو أى عملية أخرى تعرف ماهيتها ٠

ومن هنـا يتضح أسلوب التوحيـد ، أو الدمج بين الفروع المختلفـة ، ودراستها تحت أطر تركيبـات رياضية لهـا خواص معينة بدلا من دراستهـا منفردة ٠

وقـد أوجدت التركيبات الرياضية ثراء فى العلاقات بين الموضوعات ، وبين المفاهيم والنظريات كانت مختفية من قبل فى المعالجة التقليدية للرياضيات

والرياضيات المعاصرة كأسلوب معالجة جديد لهـا عدة مظاهر يمـكن اجمالها فيما يلى :

أولا : وضع عدة مفاهيم مثل الفئة Set ، والمجموعة Group والمجال Field ، والحلقة Ring ، و ٠٠٠ تعمل كأقطـاب تستقطب حولها فروع الرياضيات فى تركيبات رياضية وذلك كاعادة تنظيم لها ، وهذه المفاهيم يمتد استخدامها فى فروع الرياضيات ٠

ثانيا : تتجه الرياضيات المعاصرة نحو التجريد ، والتخلص من قيـود المحسوسات التى تعوق انطلاق الفكر الرياضى ٠ أى انها لا ترتبط بعنـاصر حسية ، ولا تعطى أى معنى للمصطلح ، أو للعلاقة المستخدمة فى المسلمات الا المعنى الذى تعطيه المسلمات لهذا المصطلح أو لتلك العلاقة ٠

فعلى سبيل المثال اذا أدخل مصطلح النقطة ، أو الخط المستقيم الىنظام

---

(٢) تنظيم مؤلف من أعداد مرتبة فى أعمدة ، وصفوف مثل :

٢	٣	٤
٣	١	٥
١	٣	٢

ولها خواص معينة وتخضع لبعض العمليات ٠

رياضي معين فان أى خبرة سابقة عن معنيهما تعتبر لاغيـة ، ومعناهما يستمد فقط من خلال ما تعبر عنه مسلمات هذا النظام ٠

ثالثا : تستخدم الرياضيات المعاصرة المنطق الصورى ، وقواعده ـ وهو فرع المنطق الذى يهتم بالجانب الصورى من التفكير ـ فى بناء الانظمة الرياضية التى ليس بالضرورة أن تكون وصفا للعالم الفيزيقى الذى يحيط بنا بل تعتبر وصفا للعالم النظرى من الفكر الذى خلقته المسلمات ٠

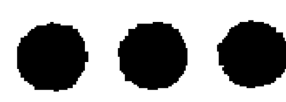
رابعا : تتبع الرياضيات المعاصرة الاسلوب الفرضى الاستنباطى ، أو ما يطلق أسلوب المسلمات فى بناء الانظمة ، والتركيبات الرياضية ٠ فيكون البدء باللا معرفات ، وفئة من المسلمات ثم تشتق النظريات عن طريق السير بخطوات استنباطية deductive الى أن يتم الوصـول الى النظريات وبنـاء النظام الرياضى ٠

خامسا : تستخدم الرياضيات المعاصرة رموزا ، ولغة رياضية جديدة ، ويتضح ذلك فى نظرية الفئات set theory .

سادسا : تركز الرياضيات المعـاصرة على المفـاهيم Concepts والعمليات ، وخواصها الاساسية ٠

وتهتم بتكوين نظام فكرى معين ، كذلك تهتم بتنمية البداهة Intution والاستبصار Insight وتساعد على الفهم ، وتنمية المهارات القـائمة على أساس من الفهم العميق بدلا من الآلية القائمة على التدريب ٠

سابعا : حولت الرياضيات المعاصرة بمعالجتها الجديدة الرياضيات من المفهوم التقليدى لها الذى يقوم على دراسة للعدد ، والفراغ الى كونها دراسة للتركيب الرياضى والأنماط الرياضية Mathematical Patternes كـذلك تم تطوير دراسة العدد والفراغ من خلال هذه التركيبات ، والأنماط الرياضية ٠



أساليب دعوة الأميين للتخلص من أميتهم

للأستاذ محمود النبوى الشال

مدير عام ادارة مصر الجـديدة التعليمية

الأمية ظاهرة من الظواهر الخطيرة التى لا يمكن انكارها أو تجاهلها . وهى فى حد ذاتها من أهم المشكلات التى تواجه بعض دول العالم كما تواجه بلادنا وبعض الدول العربية وبخاصة فى هذه المرحلة المصيرية من تاريخها ، والتى تحاول فيها اثبـــات وجودها وتحقيق تقدمهـا وازالة غبـــار التخلف والتأخر عنها .

ان مجتمعنا العصرى الجـديد ينتظر من كل عضـــو فيه أن يؤمن بدور الانسان المتعلم وبقدرته الذاتية فى تطوير هذا المجتمع ودفعه قدما ، ولن تقوم نهضة حقيقية على الجهل ، فالعـلم نور يستضاء به ، والجهـل ظلام وسجان لصاحبه .

وليس ثمة شك فى أن المتعلم أقدر من غيره على حسن الانتفاع بالخدمات والخبرات بعـد أن أصبح العـلم شرطا أساسيا للحياة فى المجتمع العصرى المتحضر الذى يحتم على كل فئاته أن يعرفوا أهدافه وأن يقفوا على التطويرات المعاصرة التى تحـدث فيه ، وأن يشاركوا بدورهم فى ترقيته ودعمـه ورفع مستواه .

فقد كانت الأمية ومازالت من أبرز الظواهر المعاكسة لاقامة بناء مجتمع الكفاية والعدل ، فهى عامل مباشر فى تعطيل الطاقة الانتاجية والحد من نموها ووقف الخبرة والحيلولة دون رفع مستوى الحياة ، كما أنها تجسم الفوارق

الطبقية والحواجز الثقافية بين الانسان وأخيه الانسان ، وتقضى على المساواة وتكافؤ الفرص ٠

ان مشكلة الأمية تتطلب معركة طويلة وثورة عارمة تواجه ضراوتها وضخامتها وعظم مستلزماتها ، وهى لم تعد تحتمل السكوت أو التراخى والابطاء ، انها تحتم على كل فرد في هذا المجتمع أن يعبىء فى سبيلها كل ما يملك من جهد وقوة وتفكير فى شتى الميادين والجهات ٠

أما وسائل الاسهام فى هذا المجال فكثيرة ومتعددة لدعوة الأميين للتخلص من هذه الوصمة وتجاوز حدود السلبية التى يتعرضون لها أذكر طرفا منها فيما يلى :

● ابراز وظيفة العلم وأهميته فى المجتمعات المعاصرة ، وقدرة العقل البشرى على الخلق والابتكار ، وأنه لن يكون للتعليم أثره وجدواه الا اذا أقبل عليه المتعلم بدافع طبيعى بعيد عن التأثير أو الضغط والالزام ٠

● الاحساس بمشكلة الأمية احساسا عاما يتولد فى نفوس جميع أفراد الشعب كمسئولية وطنية قومية مشتركة ، فلا ينبغى أن يقتصر عبئها على المختصين والخبراء وحدهم بل لابد من اقتران الجهود الرسمية مع الجهود الاهلية والروابط والمؤسسات المحلية فى مكافحة هذا الداء العضال ، فاى مواطن فى أى موقع يمكن أن يدعم فن المختص فى التخلص من عوامل التخلف

● حشد الطاقات والامكانات لرصد الاموال اللازمة وفتح باب التبرع والتطوع أمام المواطنين بوحى الجهود الذاتية ووضع الخطط العملية للافادة منها فى محاربة الأمية وتحطيمها والقضاء عليها ٠

● كل مواطن قادر على أن يكتب كلمة أو يلقى حديثا أو يعطى درسا أو يؤلف كتابا أو يرسم رسما أو يعد وسيلة تعليمية يجب أن يبادر من فوره فى اقتحام هذه الميادين للمشاركة بها فى تطوير البلاد من أدران الأمية والتحرر

من ظلام الجهل والتأخر · معنى هذا عدم الاعتماد كلية على مهمة المدارس النظامية وحدها ، فالكل يجب أن يسهم فى نواحى الاصلاح ، ولا يجمل بأحد أن يظل مكتوف اليدين أو أن يقف موقف المتفرج ، فليدل كل بدلوه ·

● تشجيع الأميين فى كل مكان على الالتحاق بفصول محو الأمية مع تهيئة دراسة منتظمة وجادة لهم تشد اهتمامهم وتطمئنهم على جدية العمل ، وأن تهيأ لهم فى الوقت نفسه الاماكن الصالحة للدراسة لتوفير الجو الملائم الذى يجذب الأميين اليه وتوفير الأدوات والاثاث والسبورات ووسائل الاضاءة واستعمال جميع الاماكن الصالحة للتعليم ، وتستغل فى ذلك المصانع والشركات والمؤسسات الاجتماعية والمصالح الحكومية ودور العبادة وغيرها من الاماكن .

● نظرا لجسامة مشكلة الأميين وكثرة مستلزماتهم وأعبائهم لابد من وضع خطة تستهدف القضاء عليها فى عدد من السنوات قد يكون خمسا أو سبعا أو عشرا وليس بالضرورة خلال عام أو عامين ·

● تلافى عقدة الشعور بالنقص والعجز فى ضمائر الأميين والقضاء على الفكرة السائدة من أنهم دون المتعلمين فى المركز والمنزلة الاجتماعية مع بث الثقة الكاملة فى نفوسهم واشعارهم بقدرتهم الحقيقية على التعلم ·

● المبادرة بتطوير المناهج والكتب الأساسية لتعليم الأميين القراءة والكتابة والحساب والثقافة العامة على أن يسهم فى وضعها المختصون المهتمون بهذه القضية والمتمرسون بمشكلاتها وأبعادها ، والذين يملكون الاستعداد الطيب والاهبة الحسنة والعمق التربوى والنزعة التجريبية ، على أن يراعى مستوى الاخراج الجمالى وحسن التبويب والتنسيق وصحة المادة المعروضة ووضوحها والتوصية بالمحافظة عليها ودقة استخدامها ·

● اختيار المعلمين المؤمنين بهذا المشروع كرسالة انسانية وقومية تحتم عليهم العمل الفدائى والتضحية والبذل مع توفير الحوافز المجزية لكل من أسهم اسهاما فعالا فى القضاء على شبح الأمية ·· والمعلم ليس مادة فحسب ولكنه

مادة وروح وطريقة ، فلابد من اعداد هذه النوعية وتهيئة حلقات تدريبية لهم توالى بالمتابعة الجادة الأمينة ·

● وفى امكان الشباب الجامعى المثقف أن يسهم بقسط موفور فى مكافحة الأمية عن طريق الدعوة وحصر الأميين ومعـرفة مواطنهم والاشراف الادارى وبالتدريس اذا لزم الامر بعد حضور حلقة التدريب للتمرس بفنية التـدريس وبالطرق التربوية السليمة ··

● العناية بعقد مؤتمرات ولقاءات ثقـافية مستمرة لبحث المشكلات فى ضوء الواقع وتقويم مراحل المشروع ونتائجه ·

● ارسال بعثـات دراسية واستطلاعية من بعض المسـئولين المهتمين بدراسات محو الأمية وتعليم الكبار للوقوف على أحدث الاساليب المتبعة لازالة هذه الوصمة والحد من آثارها السيئة والافادة المشروعة من الاساليب التى ثبت نجاحها ويمكن تطبيقها فى بيئاتنا المحلية بعد اجراء التعديلات الجوهرية اللازمة ·

● الدعوة الى اقامة معارض تقدم فيها نماذج ومختارات مثالية مصورة ونتائج من أعمال الدارسين المتفوقين لتكون مرشـدا ومثيرا حيـا للزائرين لتناول الموقف تناولا جديا يساعد فى التحرر من ربقة الأمية وعبوديتها ·

● انشاء متحف صغير يضم التراث والمواد والتسجيلات المستطاعة فى هذا المجال ليكون مرتادا للباحثين والدارسين يستلهمونه ويفيدون من محتوياته ويعكسون آثاره فى مواقعهم الميدانية ما تسنى ذلك ·

● تجنيد حملات مؤمنة لزيارة البيئات التى تكثر فيها الأمية على أن تقيم فى تلك المواقع فترة زمنية معينة تقدم خلالها عروضا تتفق وطبيعة هـذه البيئات مع العمل على تزويد هذه المواقع بمكتبات ثقافية وانشاء قاعات مطالعة وأندية ثقافية وغيرها من وسائل التثقيف والاعلام ، واعداد برامج تعليميـة خاصة تلائم الأميين واستعداداتهم الفطرية ·

● يراعى تنوع الموضوعات التى تقدم اليهم على أن تكون شـائقة تهم الدارسين فى محيطهم وتشـد اهتمامهم وتجذب انتباههم ، مع الاكثار مـن التمثيل بمواقف محسوسة وتكرير التمارين وتغييرها من آن لآخر ·

● ولما كان لكل فرد قدرة خاصة ومستوى يختلف عن زميله فالواجب أن نسير مع الأميين وفقا لقدراتهم وأن نسرع مع الأذكياء والعناصر المتفوقة ونمشى الهوينا مع المبطئين اذا شعرنا باستحالة سيرهم مع الجماعة ذات المستوى المرتفع ·

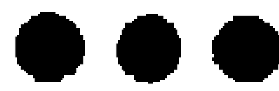
● الاهتمام بتوفير الفرص الكافية للترويح كحفلات السمر والافلام السينمائية والتمثيليات والمسابقات على اختلافها وممارسة بعض الهوايات والفنون التعبيرية والعملية والالعاب الرياضية اشباعا لاهتمامهم واستعادة لنشاطهم وتجديدا لأخيلتهم وشحذا لهممهم وتعويضا للطاقةالتىفقدوها خلال عملهم اليومى وتركيزا لانتباههم فيما يتعلمونه ·

● تنظيم أوقات الدراسة ، ويفضل أن تكون فى آخر النهار حتى يفرغ معظم الدارسين من أعمالهم ، وألا يطول وقت الدراسة حتى لا نرهقهم ونبعث فى نفوسهم الملل والسأم ·

● لقد اتسع مفهوم مكافحة الأمية فلم يعد مقصورا على تعلم القراءة والكتابة فان وظيفة المتابعة ، التقويم والعمل على تثبيت المهارة المحصلة وتنميتها ، وعلى هذا نأمن على الدارسين أن يرتدوا ثانية الى الأمية ·

● اغراء الدارسين وحفزهم أثناء الدراسة لخوض سلسلة من المناقشات الحرة التى تساعدهم فى الاعراب عن رأيهم بجرأة وحرية وارادة ، وهذا الاتجاه من شأنه أن يعاون على حل المشكلات التى تصادفهم ·

● الحرص على دوام الصلة بين الدارسين ومعلميهم بعد الانتهاء من فترة الدراسة المقررة ، وأن يترددوا عليهم بين حين وآخر للتزود بالتوجيهات الجديدة وتلقى الارشادات التى تمنحهم مزيدا من الخبرة ومددا من المعلومات الحيوية المستحدثة التى يحتاجون اليها فى مواصلة الاطلاع والنمو واضافة التحسين التى تمحو عنهم وصمة الأمية التى كانت تلاحقهم وتمسك بتلابيبهم ·



التقويم فى التربية الفنية

للأستاذة صديقة حسنين محمد

أستاذ مساعد بالمعهد العالى للتربية الفنية

يقصد بتعليم التربيـــة الفنية في المدرسة جميع ما يكتسبه التلاميـذ من المعلومات والمهارات والاتجاهات من خلال توجيه معلميهم لهم ، وليس مجرد تعليم بعض مسائل (التكنيك) فى الأعمال والمشغولات الفنية فاذا كان المعلمون تربويين وعلى درجة طيبة من الاستعداد ، فاحتمـــال كبير أن يكون للتعـــليم أثره فى معاونة التلاميذ على الوصول الى الأهداف المرجوة من المنهج الدراسى للتربية الفنية وأهداف التربية بعامة · ومما لا شك فيه أن المعلم الناجح هو ذلك الذى يجعل خطته وتدريسه متمشيين والنتائج النافعة والبناءة المستمدةمن البحوث التربوية ·

ويمكن للبحوث أن تكون ذات فائدة لمعلم التربية الفنيـــة فى ثلاث نواح على الأقل :

١) أنها تساعد المعلم فى تنمية اتجاه يقظ واع نحو أنواع التقدم فى المعـــرفة الانسانية بعامة والفن بخاصة ·

٢)أنها تزوده بحقائق تمكنه من النهوض بعمله ·

٣)أنها تحفزه على أن يكشف بنفسه حقـــائق جديدة كالاتجاهات والأســـاليب الفنية والتربوية فى تطوير عمله يمكن اضافتها الى النتائج المستخلصة من البحوث ·

ولكن المشكلة التى تعترض سبيل معلم التربية الفنية هى كيفية متابعته للتقدم المستمر فى ميدان البحوث التربوية ، وبخاصة أن الكثير منهم لم يؤهل التأهيل التربوى المطلوب · الامر الذى يعوقهم عن معرفة أين وكيف يجد هذه البحوث ، وما تفرضه عليه من قدرة على القراءة العميقة الفاحصة · هذا اذا كان الحافز موجودا أصلا · وتزداد المشكلة تعقيدا بسبب اختلاف درجات الصلاحية لنتائج هذه البحوث ، مما قد يؤدى الى عدم استفادة معلمى التربية الفنية من ورائها شيئا يذكر أو يصبح الكثير من نتائجها قليل الاثر فى العمل اليومى المدرسى ·

ولهذا السبب ، فانه يبدو أن التغلب على هذه المشكلة من أهم ما تعنى به التربية الفنية فى مصر فى الوقت الحالى · ولهذا وجد تعاون وثيق بين المعهد العالى للتربية الفنية وتوجيه التربية الفنية بوزارة التربية والتعليم ، فوجهت كثير من البحوث لحل التعقيدات الموجودة فى الميدان ومنها مسألة التقويم · ويلعب قسم الدراسات العليا بالمعهد (الماجستير) والدكتوراه دورا كبيرا فى هذا المجال · وينتظر أن تكون اسهامات هذا القسم تجارب خيرة فى سبيل ازدهار التربية الفنية بعامة ·

الغرض من التقويم فى التربية الفنية :

ان عملية التقويم خطوة أساسية فى التوجيه الفنى والتربوى ليس فقط فى حدود زمن الحصة وانما أيضا فى التوجيه فى المستقبل وفى تحويل التلاميذ الموهوبين منهم بخاصة ـ لمراحل التعليم المناسبة ، وبالاضافة الى ذلك فالتقويم يخدم أغراضا أخرى لمعلم التربية الفنية ، فهو يؤكد تقدير المدرس لفاعلية التدريس وأثره · وقد يجعل المسئولين يتشككون فى قيمة المناهج الحالية للتربية الفنية التى مازالت توجه الاهتمام الى الجوانب (التكنيكية) وتنظر الى الفن نظرة (رومانسية) وتنسى أن الهدف الاساسى للتربية الفنية هو تربية شخصية التلميذ ككل واتخاذ الفن وسيلة لتحقيق هذا الهدف · وقد يترتب على عملية التقويم مراجعة التربية الفنية كمادة دراسية ، والوسائل

التعليمية المستحدثة عادة ، وربما يدفع هذا الى تعديل أو رفض لبعض او كل هذه الجوانب ٠

ولو كان لدى المدرسين نظام سليم لتقويم تقدم التلاميذ فى التربية الفنية وكتابة تقرير عن مستوى نشاطهم ، فسوف يزيد ذلك فى معرفة التلاميذ وأولياء أمورهم وباقى المسئولين لأهداف التربية الفنية ودورها فى المدرسة٠ ومدى التقدم الذى أحرزته هذه المادة نحو تحقيق هذه الاهداف ، كما أن مثل هذه المعلومات تساعد المدرس بدوره ٠

ويمكن لمدرس التربية الفنية تسجيل نتائج تقويم تقدم تلاميذه بعدة طرق مختلفة ، فتقدم التلميذ يمكن أن يعبر عنه بالدرجات أو بتقديرات يرمز لها بحروف هجائية (مثل أ ، ب ، جـ) أو بوساطة العبارات الشفوية والمكتوبة مثل (ممتاز أو جيد أو حسن) أو بأية صورة تجمع بين مثل هذه الطرق ٠ والمشكلة الرئيسية في هذا المجال تدور حول السؤال : ما الذى ينبغى أن نقومه ؟ أو بعبارة أخرى : ما الذى ينبغى أن يقومه مدرس التربية الفنية ؟ هل يقوم فقط جودة النتائج التى يبدعها تلاميذه ؟ أم يقوم السلوك الصادر من التلاميذ والمتوقع أن يتهذب نتيجة لممارسة الفن ؟

التقويم فى ضوء أهداف التربية الفنية :

من المعتاد أن يتحدث المدرس عن تقويم تقدم التلميذ فى ضوء أهداف فنية جزئية مكررة مثل (التكوين عن طريق اللون) أو (الاحساس بالملابس) أو (تكوينات خطية) الى آخر هذه القوالب التى اعتاد عليها المدرس ، والتى يعتقد أنه اختارها بعناية ويسعى الى تحقيقها لانه فى الأصل يسعى الى النتيجة الفنية باعتبارها غايته النهائية ٠

ونرى أن الاهداف يجب أن تكون تربوية فنية ويجب تحديدها فى المبتدأ حتى يمكن تقويمها ، كما ينبغى أن تكون عمليات التقويم ذات طابع معين بحيث تشمل الاهداف كما حددت على نحو معين ٠

ولنفرض على سبيل المثال.أننا نريد أن نحدد ما اذا كان التلاميذ قد أحرزوا تقدما فى صفة « المواطنة » عن طريق الفن · هنا سيكون من الضرورى . تعريف « المواطنة » بتحليلها الى بنود جزئية يمكن أن يحصل عليها داخل نطاق العمل فى حجرة التربية الفنية ·

وتقويم تقدم التلميذ فى صفة (المواطنة) وكتابة التقرير عن كل تلميذ لا يكون فى صورة درجات حصل عليها التلميذ ، بل سيعبر عنه بالالفاظ التى استخدمت فى تعريف الاهداف ·

وعندئذ لا نقول أنه حصل على تقدير (ممتاز) فى صفة المواطنة ، بل سنقول انه قام فى حجرة التربية الفنية بنواحى نشاط نوعية مثل القيام بدوره فى المحافظة على نظافة الحجرة بعد العمل وتنظيم الاثاث كما كان ، وتعاون مع زميله فسمح له باستعمال ألوانه وأدواته الخاصة ، كما أنه عضو نشيط فى جمعية الرسم المقامة فى المدرسة ·

وهنا ندخل فى صميم السؤال : ما الذى ينبغى أن يقومه المدرس ؟ اتفقنا منذ قليل أن هدف التقويم يجب أن يدور حول التغير فى السلوك · فاذا كان الغرض من تعليم التربية الفنية هو احداث تغييرات معينة فى سلوك التلميذ ، فينبغى للمدرس أيضا أن يتبين ما اذا كانت هذه التغييرات قد حدثت فعلا ، ولكنك قد تقول : ان هناك كثيرا من الاهداف يعتبر تقويمها فى حكم المستحيل فما الذى ينبغى أن نفعله الآن ؟ هل ينبغى أن نقلل من عدد هذه الاهداف ، أو نقتصر على الاهداف المشتركة العامة تمشيا ومقتضيات التقويم ، أو ينبغى أن نحاول تقويم بعض الاهداف ونطمئن الى أن بعضها الآخر فى طريقه للتحقيق ·

غالبا ما تجد الكثير من مدرسى التربية الفنية عند تحليلهم لأهدافهم التربوية أن بنودا كثيرة متكررة من بين البنود الموضوعة ، وبذلك يمكن أن نجازف فنختصر قوائم الاهداف الطويلة أو الغامضة كالتى ذكرت منذ قليل للاهداف الرئيسية الآتية :

١) تنمية طرق التفكير المثمرة من خلال العمل الفنى ٠

٢) اتقان العادات المفيدة فى العمل كالنظام والنظافة والاقتصاد فى الخامات ٠٠٠ الخ ٠

٣) غرس الاتجاهات الاجتماعية البناءة كالتعاون ومساعدة الغير وايثـار المصلحة العامة على المصلحة الخاصة ٠

٤) اكتساب عدد كبير من الميول الواضحة كالميل لتقدير الفن بعامة ٠

٥) تنمية التذوق الفنى والجمالى ٠

٦) تكوين توافق شخصى اجتماعى أفضل ٠

٧) تنمية المهارة فى الأداء الفنى (عملية التشكيل) ٠

٨) تنمية المهارة الاجتماعية فى عمل اتصالات مثمرة ٠

٩) اكتساب المعلومات العـامة المتصلة بالسـياسة مثلا عن طـريق دروس مناسبة ٠

١٠) زيادة الوعى بالأمن الصناعى والمهنى ـ كتقليل نسبة الاصابة الناتجة عن العمل كما فى حصص المعادن والنجارة مثلا ٠

١١) تكوين فلسفة فى الحياة (أو تكوين نظرة واضحة تجاه نشاطات الحياة مثل السياسة ، العلم ، الأخـلاق ، الجمـال ، الحـرية ، الديمقراطية ، الاشتراكية ٠٠٠ الخ) ٠

وبعد أن قدمنا هذه الأهداف الرئيسية فان الخطوة التالية تنطوى عـلى محاولة للحصول على شواهد عينية من سلوك التلميذ ، بالنسبة لكل فئة مـن هذه الأهداف ويحاول المدرس أن يتعرف على المواقف التى يمكن أنيلاحظ فيها مثل هذا السلوك ويقيسه ٠ فلو رجعنا الى الفقرة العاشرة مثلا (زيادة الوعى فى الأمن الصناعى) فسوف يكون هذا بمنزلة الهدف العام للخطة ، يتفرعمنه أهداف خاصة هى بمثابة أنواع من السلوك المرغوب فيه والتى تؤدى بدورها الى الهدف العام فمثلا يمكن اعتبار الآتى أهدافا خاصة فى المعادن :

أ ـ المسك الصحيح للأدوات ٠

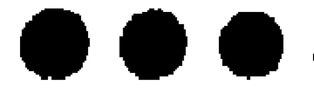
ب ـ الاستخدام السليم للأدوات والاقتصاد فى الخامة وادراك أهمية البعد الكافى عن الادوات الخطيرة ٠

هذه الأهداف الخاصة هى أهداف يمكن ترجمتها الى سلوك مبدئى يحاول المدرس استخدام طرق يتوقع نجاحها لتفسير النتائج السلوكية ، كما نحاول صياغة ذات مغزى عن تقدم التلميذ وعدم الاكتفاء بوضع درجات صماء ٠

هذه الاهداف الرئيسية لابد أن تقترن فى الوقت ذاته بتحديد بعض القيم والعناصر الفنية التى يجب توافرها وتحقيقها أثناء الممارسة لتكامل العمل الفنى حتى يتخذ وضعه ووزنه ، وحتى يكون هذا العمل مؤديا الى النمو الفنى الحقيقى للمتعلم مرتبطا بنموه العام ودعم شخصيته وتأصيل قدرته ٠

وباختصار فان المدرس يقرر ما هى التغييرات الهامة التى يحاول أن يحدثها ويبين كيف يتوقع أن تظهر هذه التغيرات فى سلوك التلميذ ٠

وسوف يقيس التغييرات التى تحدث فعلا ، فاذا كان مدرس التربية الفنية مقتنعا بأن الأهداف التى وضعها سليمة فيجب عليه أن يحاول تقويم مدى تحقيقها ولا يقتصر التقويم على النتيجة أو التقويم الشكلى فالموقف الذى نراه اليوم فى مدرسى التربية الفنية لعملية التقويم التى تنصب حول تغيير السلوك وتحسينه هى فى صالح التلميذ وفى صالح التربية الفنية بعامة ٠



الشخصيّة وأثرها على العمل والإنتاج

للسيدة / سعدية سليمان على
أستاذ مساعد بالمعهد العالى للاقتصاد المنزلى

تعريف الشخصية :

اننا نعنى بالشخصية ذلك الانسان الذى يفكر ويعمل ويشعر ويدرك أنه فى معظم أصوله فرد مستقل عن غيره من الافراد ومن الاشياء والانسان ليست له شخصية كما يعبرون ، بل هو نفسه شخصيته ، فالانسان يثير فى أذهان الناس انطباعات مستحبة أو غير مستحبة على السواء ، بتصرفاته بينهم ـ اذن فشخصية الانسان اما أن تتصرف لصالحه أو على النقيض من ذلك ٠

عناصر الشخصية :

ان علماء النفس ولو أنهم غير متفقين على تعريف الشخصية ، الا أنهم متفقون على هذه العناصر الستة :

١ – ان للشخصية أساسا جسميًا بل الجسم كله قاعدة ارتكاز لشخصية صاحبه لا سيما الجهاز العصبى ، وكذلك الغدد لانها تؤثر على السلوك العاطفى ، كما أن الجسم وهو يؤدى وظيفته الطبيعية له أثر على الشخصية ٠

٢ – ان الشخصية يمكن مشاهدتها بوضوح من السلوك الخاص بالفرد ومن استجابة الآخرين لهذا السلوك والسبيل الوحيد الذى يمكننا من خلاله اظهار شخصيتنا هو العمل ، أى من خلال سلوكنا فالاشخاص الذين يوصفون بقوة الشخصية هم الذين لهم تأثير نافذ على غيرهم ٠

٣ - تتكون الشخصية من عادات الفرد ونعنى بهذه العادات تصرفاته وتجاوبه عادة مع البيئة الطبيعية والاجتماعية ، فلكل منا لازماته التى تميزه عن غيره ٠

٤ - للصلات الاجتماعية أهميتها فى تنمية الشخصية فالشخصية لا يمكن أن تنمو وتصبح معروفة لغيرها الا اذا كانت فى بيئة اجتماعية ـ كما أنها فى حاجة الى شخصيات أخرى للتفاعل معها ٠ وكلما كثرت وتنوعت صلاتنا الاجتماعية كان ذلك عظيم الاثر نحو تمكين شخصيتنا من النمو والنضج ٠

ويؤكد علماء النفس وعلماء الاجتماع أن وجود الفرد فى بيئة صالحة قوامها التعاطف ولطف المعاملة وحسن المعاشرة ، لهو من المقومات التى ينجم عنها أعظم الاثر لنمو الشخصية ٠

٥ - ان الشخصية تتكون من عاملى الوراثة والبيئة ، فالوراثة تحدد المعالم الخاصة بنمو الشخصية على وجه معين ، بينما تؤثر البيئة الطبيعية والاجتماعية على تلك المعالم لتسمها بطابعها ٠

٦ - وأخيرا فالشخصية يمكن تغييرها ٠ فالتربية الحديثة تعتمد أساسا على أن الميول والسلوك يمكن تغييرهما ، وأن الشخصية من المستطاع تحسينها وتعديلها بحيث تساير غيرها من أفراد المجتمع ٠

اذن فالشخصية الناجحة هى التى ترتكز على الصحة العقلية والعاطفية والصحة العامة للجسم ٠ والاسئلة الآتية يمكن أن توضح للقارىء أو القارئة بعض المعلومات عن تكوين الشخصية :

١) ما العلاقة بين الصحة العقلية وبين الشخصية ؟

٢) ما العلاقة بين شخصية الفرد وبين نجاحه فى أعماله ؟

٣) ما تاثير الصحة العامة للجسم على الشخصية ؟

٤) هل يمكن تغيير الشخصية ؟

٥) هل هناك بعض عناصر الشخصية الأهم من غيرها ؟

٦) ماذا يجعل الشخص جذابا محبوبا بين الناس ؟

٧) هل فى الاستطاعة تحليل شخصية الآخرين ؟

الشخصية وتأثيرها على العمل :

لماذا ينجح بعض الاشخاص فيما يسند اليهم من أعمال بينما يفشل غيرهم مع أن لهم نفس القدرة والتدريب ؟

ان المعلومات التى أمكن الحصول عليها ، والخاصة بفشل بعض العمال فى بعض المصانع ومواقع العمل ستساعدنا على الادلاءبالاجابة على السؤال السابق ، كما يمكننا تطبيق هذه المعلومات والملاحظات والاستنتاجات على الطلبة والطالبات من حيث النجاح والفشل فى خلال الدراسة والحياة الاجتماعية ٠

*** لماذا يبعد بعض العمال عن العمل ؟ فهل يستغنى عنهم لعدم كفايتهم ؟ أو لتأخرهم عن موعد العمل ؟ أو لبطئهم ؟ أو لأسباب أخرى ؟**

وها هى نتيجة أحد الابحاث التى قام بها بعض الاساتذة فى معاهد التدريب العليا ، وذلك بمراسلة عدد من المشرفين فى عدة مصانع ومكاتب ومخازن وغيرها من مواقع العمل طالبين الافادة عن نوع الاخطاء التى يقع فيها العمال التى يجب أن يحذروا طلبتهم منها حتى لا يقعوا فى مثل هذه الاخطاء بعد تخرجهم وحصولهم على العمل ٠

وكانت خلاصة الردود على هذه الاستفسارات أن السبب فى أن حوالى ثلثى العمال الذين فقدوا أعمالهم سواء كانوا رجالا أم نساء يرجع ذلك الى عدم مقدرتهم على التعايش السلمى مع غيرهم ٠ كما أن هناك سببا آخر لفقد العمل ، هو أن حوالى ١٠٪ من هؤلاء العمال لم ينالوا من التدريب الفنى ما يؤهلهم لأداء واجباتهم على الوجه الاكمل ، بينما استغنى عن غيرهم لاسباب تتعلق بشخصياتهم ٠ ولقد أثبتت هذه النقائض بحسب أهميتها كما يلى :

الاهمـال ـ عدم التوازن ـ الكسل ـ الغيـاب دون سبب ـ الخيـانة ـ الاهتمام بأشياء خارج نطاق العمل ـ عدم القـدرة على الابتكار والتجـديد ـ فقدان الطموح ـ البطء ـ عدم الاخلاص ـ عدم التلاطف مع الغير فى المعاملة ـ اهمال الهندام ـ عدم تقدير المسئولية ـ عدم اللياقة ـ الغياب الطويل بسبب المرض ٠

اننا نعيش فى عالم اجتماعى وعلى العمـال أن يندمجوا مع غيـرهم لان العامل الذى يستطيع أن يندمج فى بيئة زملائه فى معظم أوقاته يكون قد حقق عنصرا هاما من عناصر النجاح ـ ومن هذا نستنتج :

١ - أن الاشخاص الذين ينجحون فى أعمال تقوم على المنافسة انماينجحون لما لهم من مظهر حسن ومسلك حميد ، وغيرها من الصفات الشخصية التى سبق ذكرها ٠

٢ - الاشخاص الـذين يتقدمون لشـغل وظائف أفضل فانهم يسـتطيعون الحصول عليهـا لما لهم من مميـزات شخصية محبوبة بالاضـافة الى مقدراتهم الفنية ٠

ولمقومات الشخصية أثر فعال فى نوع العمل الذى يود الفرد أن يمارسه، فالاشخاص الذين لا يحبون لقاء الغير ، ولا يهتمون بهم ، فانهم أميل الى عـدم النجاح فى عمليـات البيع والشراء والتدريس وما اليهـا من الوظائف التى تعتمد على التعامل مع الجماهير ٠

فمثلا عندما تمت ترقية شاب الى وظيفة مدير وبدأ فى مباشرة عمله كان ضعيفا فى اصدار القرارات الخاصة بالعمل والعمال ، فكانت قراراته مفككة ومتناقضة ، وكانت تخضع فى كثير من الاحيان لضغط الغير ، وبهذا أصبح العمل بمثابة كابوس يتمثل فى مسئوليات لا يمكن تحملها ، ومشاكل يعوزهـا الحل الصحيح ـ ويعزى فشل مثل هـذا المـدير الى عدم تقـديره للمسئولية وضعف بعض مقومات شخصيته ، كما أنه لم يكن مهيـأ عاطفيـا لشغل هـذه

الوظيفة • كذلك تدل كثير من تقارير الخبراء على أن ٧٠٪ ممن فقدوا وظائفهم انما يرجع السبب الى عدم كفايتهم الاجتماعية •

ان شخصا واحدا مرتبكا عاطفيا يمكن أن يثير القلق والتفكك فى جماعة بأسرها ، فاذا كان هذا الشخص يشغل وظيفة ادارية مثلا فانه سيكون لمشاكله الشخصية أثر كبير فى معــالجته لمرؤوسيه ، فالمنازعات فى المصــانع ومواقع العمل تنشب غالبا بسبب الصحة العقلية والعاطفية لرئيس أو ملاحظ العمــال أو أحد الاداريين المشتركين فى العمل •

فملاحظ العمل الذى يسهو عن مراقبة العمل والتاجر الذى يتجاهل البائع والمشترى ، والمحاسب القلق الذى يخطىء وهو يرصد الارقام ويجمعها والمدرس الذى ليست لديه القدرة على قيــادة تلاميذه ، وهؤلاء جميعــــا وغيــرهم هم الذين يضرون أنفسهم والمتعاملين معهم ، وهم الذين قد يفقدون أعمالهم أيضا •

وقد دللت الاختبارات التى قد أجريت على بعض الطلبة والطــالبات فى مراحل التعليم العــالى على أن العوامل العاطفية لهــا تأثير قوى على أوجه النشاط الذى يمارسونه ، فكثير من هؤلاء الطلبة والطالبات الــذين يضطروا للالتحاق بكلية أو معهد لا تتفق الدراسة فيه مع ميولهم ، فينتج عن ذلك فى معظم الاحوال رد فعل عاطفى يؤثر على شخصياتهم فيما بعد فيفشل بعضهم ، ويكون عمل البعض الآخر غير مرض •

فالطالب أو الطالبة الذى يبدو راغبــا فى دراسته مقتنعا بهــا ، وكذلك راضيا عن نوع عمله بعد التخرج فانه لن يعانى شيئا من مشاكل الصحة العقلية والعاطفية وبذلك يستطيع أن ينتج ويؤدى عمله على الوجه الاكمل ، كمــا أن العامل الذى لا يرضى عن نوع العمل الذى يقوم به ، أو عن مرتبه الذى يتقاضاه •• فانه لن يستطيع أن يؤدى عمله على أكمل وجه مما يضعف الانتاج الــذى يؤثر بدوره على الاقتصاد •

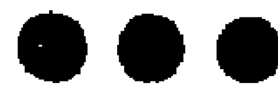
اذن فأفضل سلاح لرفع الانتاج ، هو أن نجد المتعة والمسرة فيما تؤدى

من أعمال ، ولذا فانه عندما نبدأ فى اختيار عمل ما يجب أن نضع نصب أعيننا مقدار رغبتنا فى هذا العمل ، ومقدرتنا الطبيعية فى هذا المجال ، وعلى طلبة المراحل العالية من التعليم أن يحددوا أهدافهم التى يريدون تحقيقها من خلال أعمالهم بعد التخرج ، وهل هى مبنية على معرفة سليمة لشخصياتهم ؟ أم أن هنـالك خطرا لاحتمال نشوب صراع بين ما يمارسون من أعمال وبين شخصياتهم ؟

وعلى هذا يتضح مما سبق أن الشخصية المتكاملة لها تأثير مباشر على سعادتنا ونجاحنا فى أعمالنا ، وكثرة انتاجنا ، وسواء فى أعمالنا الخاصة أو الاعمال التى تخص الدولة ، وعلى علاقاتنا الاجتماعية وعلى أعمالنا فى الحياة بوجه عام ـ كما أننا نستطيع أن نحقق تحسينات ملحوظة فى شخصياتنا حتى ولو كانت من قبل على شىء من الضعف واذا كانت لنا دوافع قوية فانه يمكننا أن نتفهم مشاكلنا الفردية ٠

كذلك ترتكز شخصياتنا أساسا على الصحة العقليـة والجسمية وان فى مراعاة تطبيق الاسس السليمة للقواعد الصحية أبلغ الاثر فى تحقيق حيـاة سعيدة ناجحة تؤثر بدورها على الانتاج ٠

وعلى كل فرد منا أن يكون على علم بأن نمو الشخصية يتطلب جهـدا ونشاطا وخيالا وشجاعة ومقدرة على الافادة من اقتراحات غيرنا ، والرغبة فى استغلال ما يتهيأ لنا من فرص للقيام بأعمال ايجابية تستهدف حياة مثمرة ٠



تطوّر الفكر التربَوى فى رَعَايـة الأطفال الصّم

لطفى بركات أحمد
مدرس مساعد بكلية التربية ـ جامعة أسيوط

تهدف دراسة تطور الفكر التربوى فى رعاية الاطفـال الصم الى معرفة تطور الطرق والوسائل التى تساعد الاطفال الصم فى كسب القدرة على التعبير عما يجول فى صدورهم بشتى الوسائل من كلام واشـارة أو حروف يدوية أو كتـابة ليفهموا ويتعلموا من حواسهم وتبين كـذلك كيف تحطمت الحـواجز والمعوقات التى كانت تقـوم فى سـبيل كسب عيشهم ، وتوضـح موقف بعض المجتمعات منهم ..

وان نظرة فاحصة للفكر التربوى منـذ الماضى السحيق تدلنـا كيف أن الرومان والاغريق القدماء كانوا يتخلصون من أمثـال هؤلاء الاطفـال أسوة بغيرهم من الاطفال ذوى العاهات اعتقادا أن الاطفال الصم بلهاء ولا يفهمـون المجتمع ، بل كانوا يعتبرونهم عالة على المجتمع ولقد ذكر أرسطو أن الطفـل الأصم غير مجد تعليمه ولا طائل من ورائه .

كذلك كان القانون الرومانى القديم يصف الطفل الأصم بالعته والبلاهة ولكن « ميز جستنيان » المشرع الرومانى فى قانونه المعروف بين طائفتين مـن الصم ، أفراد الطائفة الاولى وهم الذين فقدوا سمعهم فى حياتهم المبكرة وهو ما نسـميه الآن بالصم للولادى وأفراد الطـائفة الثانية وهم الـذين أصـيبوا بالصم بعد أن عرفوا الكلام ، فحرم المجموعة الاولى من حقوقها المدنية وأعفاهم من الواجبات وان كان قد أتاح لهم حق الزواج مستقبلا .

ولو رجعنا الى العصور المختلفة وما كان متبعا مع الطفل الأصم ، لا نجد نظما ثابتة لمعاملتهم ، بل كانت المعاملة تتوقف على الروح السائدة فى تلك المجتمعات وقتئذ ٠

وكان حظ الاطفال الصم فى الشرقين الاوسط والادنى أحسن بكثير من حظ الاطفال الصم فى أوروبا بوجه عام ، فقد كانت الديانة الموسوية في القرن السادس قبل الميلاد تحرم سب أو لعن الأصم ، لان اصابته بالصمم حدثت بارادة الله كما جعلت الديانة البوذية بالهند والصين الصم ضمن أبناء « بوذا » وأوجبت عونهم ومساعدتهم تقربا لأبيهم بوذا ٠

ولقد استمر الفكر التربوى يتأرجح فى عصور الظلام قرنا بعد قرن الى أن بدأت تتبدد الظلمات فى القرن السادس عشر ، ويطالعنا الفكر التربوى أنه فى عام ١٥٤٠ قام الطبيب الايطالى « بيترو كاسترو » ببعض محاولات لتعليم الاطفال الصم الكتابة والنطق والابجدية اليدوية والاشارات ، كما ألف « كاردينو » الايطالى كتابين عن أسس تعليم الصم ولجأ الى استخدام الابجدية اليدوية وكانت هذه أول مرة عرفت فيها مثل هذه الطريقة ومن ثم بدأت تنتشر فى أوروبا ٠

ولعل أول محاولة لتعليم الاطفال الصم ترجع الى عام ١٥٥٥ حينما حاول « بيدر بونس دى ليبون » الاسبانى تعليم الاطفال الصم بطريقة الشفاهية، وذكر أن تلاميذه حذقوا اللغة اللاتينية والاغريبية والحساب والفلك والكتابة والاشارة ٠

وقد شهد القرن الثامن عشر انشاء أول مدارس لتعليم الصم ، وكان ذلك بمدينة باريس ثم شاعت هذه المدارس فى كل من ألمانيا وانجلترا وايطاليا ، ويرجع الفضل فى انشاء مدارس الصم بباريس الى « دى لييه » وهذه المدارس تسمى الان المعاهد الاهلية للصم بباريس ، ولم يكن التعليم بهذه المدارس قاصرا على الطبقة الخاصة ، بل كان دخولها متاحا للجميع دون تفرقة وأوقف

« دى لبيه » الجـزء الاكبر من حياته فى هـذا الميدان ، كما خصص ٦/٧ دخله السنوى للصرف على هذه المدارس ، ويعتبره قادة الفكر التربوى المربى الأول للصم ٠٠

أما فى ألمانيا فقد أسس « صمويل هينك » عام ١٧٧٨ أول مدرسة عـامة لتعـليم الصم ، وكان قد درس عـلى يد « أمان » السويسرى و « دى لبيـه » الفرنسى ، وقد أنشأ مدرسته الاولى بمدينة درسدن بألمانيا ثم نقلها الى ليبزج بناء على دعوة من أمير سكسونيا ٠

وفى بريطانيا أنشأ « بريد وودز » وأسرته أول مدرسة لتعليم الصم فى مدينة أدنبرة عام ١٧٦٠ ونجح كثيرا فى تعليم قراءة الشفاه حتى أطلق على تلاميذه أنهم يسمعون بأعينهم ، وقـد نجح تلاميذه فى تعلم الكلام والحسـاب والرسم وكانوا يستعملون الابجدية اليدوية كذلك ، وانتقلت مدرسته بعد ذلك الى احدى ضواحى لندن ٠٠

وفى أواخر القرن التـاسع عشر حوالى عام ١٨٧٠ تكونت فى أنحـــاء مختلفة من بريطانيا عدة مؤسسات خيرية لرعاية الاطفال الصم بلغ عـــددها ستة عشر مؤسسة ٠

وكان للتقدم الاجتماعى والتربوى للصم فى بعض دول أوروبا أثره فى وضع أساس لتعـليم الصم فى الولايات المتحدة الامريكيـة ففى عـام ١٨١٧ أنشئت أول مدرسة عامة للصم فى مدينة « هارتفورد » ويرجع الفضل فى ذلك الى « جالوديت » ولقـد عاونه فى ذلك « الكسندر جراهام بل » الـذى كان له الفضل فى وضع الاساس العلمى للكلام كما كان له الفضل فى فتح آفاق جديدة فى تعليم الصم النطق وأنشأ مكتبا للاستعلامات من الصم ٠

وكان من جراء نشره هذه الدعوة وكثرة مدارس الصم أثرها فى الناحية الاجتماعية نحو الصم ، فعرف المجتمع أن الصم يمكن تعليمهم وتثقيفهم وأنه بالتوجيه والمسـاعدة الصحيحة يمكنهم أن يكونوا قوة انتـاجية اقتصـــاديا

واجتماعيا ، كذلك فقد اهتم بالتأهيل المهنى للشباب الصم وضعاف السمع ، وقام بتحسين طرق التعليم ووسائله ٠

ولقد كانت مدرسة بنسلفانيا احدى مراكز البحث والتجريب فى تعـليم الصم حيث أكدت تجاربها أن تعليم الاصم اللغة بالطريقة الشفاهية أكثر نجاحا من تعليمه بالطريقة الصامتة وكان من نتيجة ذلك الغاء الطريقة الصامتة فى تعليم الصم والغاء طريقة الجمع بين الطريقة الشفاهية والطريقة الصامتة ٠

ولقد تأثر الفكر التربوى فى هـذه الفترة بعـدة مؤثرات وقوى تربوية عملت على انمائه وتطوره ، لعل أهمها ما يأتى :

أولا : ظهور طرق التربية الحديثـة فى تلك الآونة مثل طريقـة بسـتالوزى وفرويل ، وكان من أثر ذلك أن ركز بعض مربى الصم عنايتهم بتعليم الأصوات وعلم وظائف أعضاء جهـاز الكلام والاستفادة مـن بقيـة السمع فى تعليم الكلام وأثر الاصابة بالصمم فى نفسية الاصم ممـا ساعد فى نشر طريقة الشفاه وتعليم النطق ٠

ثانيا : اعداد معلم الصم ، فقد بدأ فى إعداد معلمى الصم اعدادا خاصا بعد أن شعر المربون بالحاجة الى معلمين متخصصين فى تربية الصم لهم دراية كبيرة ومهارات خاصة حتى يمكنهم أداء رسالتهم التعليميةعلى وجه سليم وخاصة بعد أن أدخلت الطريقة الشفاهية وتعليم الكلام فى معاهد الصم والاعتماد عليها كل الاعتماد فى هـذه المعـاهد دون الاستعانة بطريقة الاشارة أو الابجدية اليدوية ٠

ثالثا : الـدولة وحق تعليم الصم : أنشئت بانجلتـرا عام ١٨٨٥ أول ادارة خاصة لتعليم الصم ، ولقد قامت هـذه الادارة ببحوث مستفيضة فى ميدان تربية الصم ومعرفة حاجاتهم وقدراتهم وأوصت بأن يكونتعليم الصم الزاميا أسوةبالاسوياء على أنتقوم المجالس الاقليميةالتعليمية

بتنفيذ الالزام وأن تنال هذه المجالس اعانة مادية من الحكومة ، كما أوصت بأن لكل طفل أصم الحق الكامل فى التعليم بالطريقة الشفاهية

ولقد أقر البرلمان الانجليزى تنفيذ الالزام على الاطفـال الصم بين سن ٧ـ١٦ ، كما أوصى المؤتمر الثانى لمربى الصم الذى عقد فى ميلانو عام ١٨٨٥ بأن يكون التعليم الشفاهى وحده أساس التعـليم بمعاهد الصم ، كما أوصى بابطال استعمال طريقة الاشارة والاهتمام أولا بتعليم الكلام ثم تعليم الكتابة بعد ذلك ٠

رابعا : ظهور المؤلفات التربوية فى مجال الصم : كان للعمل الجيد الذى قام به المربون الالمان والهولنديون فى ميادين تربية الصم أثره فى الفكر التربوى فى المجتمعات الاخرى فألف « مورتزهيل » أشهر معلمى الصم فى عهده كتبا فى طرق التدريس واعداد الدروس وتعليم الاصـوات للصم وقد نال كتابه نجاحا كبيرا فترجم الى الفرنسية والانجليزية ، كما ألف « أرنولد » كتابا عن تربية الصم وذلك بعد أن مارس التدريس ثلاثين عاما وكان يؤمن بأنه يجب اعطاء الطفل الاصم كل فرصة لكى يتعلم الكلام ولقد تناول فى كتابه هذا تاريخ تعليم الصم ، كمـا أهتم بتشريح الجهـاز الكلامى وكانت طريقتـه فى تعليم الصم مبنية على ملاحظة التلميذ ومعرفة ميوله وقدراته كما كانت تسمح بقسط وافر من الحرية والنشاط وانماء روح الايجابية والحيوية من جانب المعلم حتى جعلها من أهم الطرق الخاصة بالتدريس ٠

كذلك ظهرت مؤلفـات علمية لمربية انجليـزية هى « مس هل » المدرسة بالمعهد الملكى للصم والبكم بمانشستر ويمكن ايجاز آرائهـا فيما يلى :

أ) يجب أن تعطى المدرسة فرصا كثيرة من نماذج الحياة العـامة حتى يمكن لهيئة التدريس والاشراف بالمدرسة أن تنمى أخـلاق التلاميذ وعقلياتهم وعاداتهم وجعل حياتهم أقرب لحياة الاسوياء

ب) الاهتمام الكامل بتعليم اللغة والكلام وكانت لا تشجع اطلاقا لغة الاشارة ، هذا مع الاعتراف بأن نطق الصم يكون فى الغالب غير واضح تمام الوضوح ٠

ج) أن تعليم الكلام وقراءة الشفاه لا يكون غاية فى نفسه ، بل هو الأداة الوحيدة للتفاهم والاتصال ٠

د) أثبتت التجارب أنه أمكن لخريجى معاهد الصم متابعة الدراسة فى مراحل أخرى فوق المرحلة الابتدائية مع الأسوياء ٠

هـ) يجب رعاية الأصم فى منزله وتشجيعه على الكلام مع أفراد أسرته بالطريقة الشفاهية حتى يمكن ضمان استمرار عملية التعلم والا فقد ما تعلمه فى المدرسة ٠

وفى مطلع القرن العشرين حدثت تطورات كبيرة فى ميادين التربيةوعلم النفس وفلسفتهما ، كما كان للحربين العالميتين أثرهما فى تربية ورعاية ذوى العاهات فاهتمت الدول والحكومات بتيسير سبل التعليم لذوى العاهات وتأهيل مشوهى الحرب ، كما قلت الصدقات فى هذا الميدان التربوى وأصبحت العناية التربوية للصم واعداد معلميهم واجراء البحوث والتجارب التربوية واجبا من واجبات الدولة واهتم كذلك بدراسة أساليب وطرائق التربيةالخاصة وتنفيذ الالزام وانشاء المدارس الخاصة بهم ٠

كما بدىء بانشاء مدارس خاصة لضعاف السمع الذين يعرفون الكلام وعدم الحاقهم بمعاهد الصم وأعدت مدارس خاصة للأطفال الصم الذين يشكون قصورا آخر علاوة على الصم كضعف البصر أو التأخر فى الذكاء أو الشلل ٠ ولقد أوصى المؤتمر السابع للصم عام ١٩١١ الذى عقد بمنشستر بتقسيم الأطفال الصم حسب قدراتهم اللغوية والعقلية والتعليمية ، كما أوصى باستعمال مقويات الصوت الذى يمكنهم السمع واعتبار طريقة قراءة الشفاه هى الوسيلة التعليمية فى تدريب الأطفال الصم واعتبر الخطوات الخمس الآتية هى الأساس العلمى التربوى فى التدريب على قراءة الشفاه وهى :

أ) يجب أن تكون تعبيرات الوجه وحركات الشفاه واضحة جـدا وأن يسقط الضوء على وجه المعلم حتى يمكن للطفل ملاحظته بسهولة •

ب) يجب أن يكون نطق الكلمة أثناء تطلع الطفل الى الموجه •

جـ) يجب أن تتكلم العينان كما تتكلم الشفاه ، فمثلا اذا قال لطفل « تعال »تكون العينان فيهما الدعوة أثنـاء مد اليدين مع الضغط على كلمة « تعـال » ، وبتكرار المواقف التى تقال فيها « تعال » نجد أنه يدرك معنى كلمة « تعال » عندما تنطق بها الشفتان •

د) يجب أن يكون الكلام واضحا وبطيئا نوعا ما عن طريقة الـكلام للشخص العادى مع عدم المغالاة فى النطق أو فى حركات الشفاه أو فى فتح الفم •

د) يجب البدء بالكلمات السهلة والتى يمكن نطقها ورؤيتها بسهولة ولهـا ارتباط بالواقع مع ملاحظة أن الكلمات الطويلة سهلة قراءتها شفاهيا عن الكلمات القصيرة مع تكرار استعمالها فى ظروف مختلفة حتى تثبت فى عقل الطفل •

وفى هذه الحدود ، ربما يكون الباحث قد استطاع القاء الضوء سريعـا على تطور مسار الفكر التربوى فى رعاية الأطفال الصم ، آملا أن يقـدم فى دراسة لاحقة عن الوسائل العلمية والتربوية الحديثة المستخدمة فى اكتشـاف الأطفال الصم وضعاف السمع •

تدريس اللغة الإنجليزية بين النظريات الفلسفية

للأستاذ / فرنسيس عبد النور
الأستاذ المساعد بكلية التربية ـ جامعة أسيوط

تعتبر اللغة اثمن ما يملكه الجنس البشرى لأنه بدونها لا يمكن أن تقوم لمجتمع قائمة • فاللغة وسيلة الاتصال والتفاعل بين الأفراد والجماعات ، وبواسطتها يتعاون الأفراد ويعيشون معا فى ظل هذا المجتمع ، وهى التى تضمن استمراره وتقدمه •

وفى عالمنا الحديث الذى تتشابك فيه المصالح وتتقارب المسافات ويكثر فيه اتصال الشعوب ببعضها لم يعد تعلم اللغة القومية كافيا فأقبلت الشعوب على تعلم اللغات الأجنبية ، بل لم تكتف بعض الدول الناهضة بتعلم لغة أجنبية واحدة ، وتعداها الى لغتين أو أكثر ، وكثير منها فتح مجال الاختيار أمام أبنائه ليتعلم اللغة التى يحس أنها تشبع حاجته وتحقق آماله •

ونتيجة لهذا الاقبال على تعلم اللغات الأجنبية ازداد الاهتمام بالبحث فى أفضل الطرق التى تساعد على اتقان اللغة الأجنبية ، وتنوعت آراء علماء اللغة بتنوع الأهداف فمن قائل بأن الهدف الأول لتعلم اللغات الأجنبية هو الحديث والاتصال الشفهى ، ومن أنصار هذا الاتجاه مؤيدو الطريقة المباشرة Dired Method والطريقة السمعية الشفوية Audio-lingual Approach ومن علماء اللغة من يرى أن القراءة والكتابة هما الهدفان الاساسيان لتعلم اللغة ويناصر هذا الرأى أصحاب الطريقة المعروفة « بالنحو والترجمة » grammar-Translation Method ومن يذهب مذهبهم • وهناك رأى ثالث

يرى أن المهارات اللغوية كلها ـ السمع والحديث والقراءة والكتابة ـ يجب أن تسير معا ، ويجب أن يكون الهدف هو اتقان المهارات كلها • ويدافع عن هذا الرأى أصحاب الطريقة المعرفية Cagnitive Method • وكل رأى من هذه الآراء يرتكن الى نظرية خاصة فى علم النفس • وسنقصر حديثنا هنا على الرأيين الأول والثالث وهما المعروفان بالطريقة السمعية الشفوية ، والطريقة المعرفية •

الطريقة السمعية الشفوية :

تستند هذه الطريقة الى النظرية السلوكية التى تعتبر أن التعليم ينتج آليا من مثيرات واستجابات ترتبط بالكائن الحى ، وينشأ التعلم أساسا عن طريق تكوين عادات • وتدين هذه الطريقة بالفضل للغويات بلومفيلد Bloomfield واتباعه فى العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن الى جانب فروض النظرية السلوكية التى كانت سائدة فى ذلك الوقت • وقد تضافرت جهود النظرية السلوكية وعلم اللغويات التركيبية لتكون رد فعل ضد النظريات السابقة أى ضد اتجاه غامض وغير علمى نحو مشكلات السلوك الانسانى بما فيها اكتساب المعرفة •

ويعتمد هذا الاتجاه على أن اللغة أساسا حديث وتخاطب كما أنها مجموعة عادات ، ولكى تثبت هذه العادات يجب أن تمارس ، ولكى تتكون هذه العادات بطريقة سليمة يجب أن ينصت المتعلم للغة أولا فيتبين أصواتها وطريقة نطقها ثم يحاكى هذه الأصوات ويرددها وبعد فترة يقرأ ما تدرب على نطقه وقراءته • وبذلك يتبع المتعلم نفس الخطوات التى مر بها أثناء تعلمه للغته القومية • فالتعبير « السمعى الشفوى » يهدف أولا الى تنمية مهارات السمع والحديث كأساس سليم لبناء مهارات القراءة والكتابة • ويؤكد بناء عادات لغوية سليمة يقوم بها المتعلم بطلاقة ، كما يعكس نتائج الأبحاث اللغوية وتطبيقها فى مجال تدريس اللغات الأجنبية • ودور المعلم هو تعليم الأنماط اللغوية ذاتها وليس شرح كيفية تركيب هذه الأنماط •

ويرى دعاة هذا الاتجاه أنه اتجاه عملي اذ يشعر التلميذ من أول وهلة أن اللغة وسيلة للاتصال وأنه يمكنه استخدامها لسد حاجتـه وليست شـيئا يدرسه لمجرد العلم ، ويرون كذلك أن البدء بالحديث يعمل على غرس العادات السليمة اذ أنه يعطى التلاميذ فرصا أكبر للمحاكاة والتـكرار تحت اشراف المعلم أكثر مما تسمح به الكتابة • كما أن المعلم يصوب أخطاء المتعلم فورا قبل أن تصبح عادة خاطئة يصعب علاجها •

وهذا الاتجاه يقوم على أسس لغوية نذكر منها :

١ ـ اذا كانت اللغة ـ أساسا ـ حديثا فهى مجموعة أصوات أما اللغـة المكتوبة فهى لغة مصنوعة اتفق النـاس على رموزها ليتمكنوا مـن التراسل وحفظ أفكارهم وتراثهم الثقافى • وهذا يعنى أن تعلم اللغة الأجنبية يتطلب اتقان أصواتها وتراكيبها الأساسية بحيث يتمكن المتعلم من استخدامها بطلاقة دون تفكير •

٢ ـ ان المتعلم حين ينصت الى اللغة الأجنبية لا يسمع الأصوات التى لا توجد فى لغته القومية • فهو يسمع فقط الأصوات التى تعـود أن يسمعها ، واذا ما حاول أن يخرج الأصوات الجديدة فانه يظن أنه يخرجها صحيحة فى الوقت الذى يضع فيه مكان الصوت الجديد صوتا قريبا منه من لغته القومية كما يحدث عندما ينطق (p) فتصبح (b) دون أن يدرى • ولذا يجب أن يتوقع المعلم صعوبة نطق الأصوات الجديدة التى لا توجد فى اللغةالقومية، ويعد تدريبات خاصة للتغلب على هذه الصعوبات ، ويعلم طلابه كيفية احداث هذه الأصوات •

٣ ـ يجب أن يتعلم الطالب السلوك اللغوى عن طريق أدائه فى أنماط مع اجراء تعديلات فى هذه الأنماط وابدال كلمة فيها بأخرى بعد أن يتدرب التلاميذ على النمط الأساسى حتى يصبح أداؤه آليا •

٤ ـ يمارس الطلاب اللغة فى مواقف شبيهة بمواقف الحياة الحقيقيـة

فيصبح تعلم اللغة ذا معنى واستخدام المحادثة من الطرق التى تحقق ذلك ، فيدرب عليها التلاميذ حتى يجيدوها اجادة تامة ثم يمارسوها بعد ادخال تعديلات عليها ، وبذلك يقتربون من الهدف النهائى ألا وهو استخدام اللغة استخداما حرا فى محادثات ذات معنى فى نطاق التراكيب التى يعرفها الطالب ·

٥ ـ تختلف اللغات عن بعضها البعض فكل لغة لها أنماطها الخاصة بها · وغالبا ما تتداخل أنماط اللغة القومية مع أنماط اللغة الأجنبية · ولذا يجب أن تلجأ طرق التدريس الى التحليل العلمى للوقوف على الاختلاف بين اللغتين ، وبذلك يمكن التنبؤ بأوجه الاختلاف بين نظم اللغتين ومساعدة الطلاب على التغلب على هذه الصعوبات · وأفضل مواد التعليم هى التى تقوم على التحليل الوصفى العلمى للغة الانجليزية ومقارنته بتحليل مناظر له للغة العربية · ونقط الاختلاف سواء كانت خاصة بالنطق أو بقواعد اللغة تحتاج الى تدريبات مركزة حتى تتكون العادات السليمة كما تحتاج الى مراجعة مستمرة لتجنب تداخل عادات اللغة القومية مع عادات اللغة الانجليزية ·

٦ ـ تستخدم اللغة القومية (العربية) فى أول الأمر لتوجيه التلاميذ ، وتستخدم فيما بعد عند الضرورة لتوضيح شىء غامض أو لتوفير الوقت والجهد بدلا من شرح لفظ بألفاظ أخرى أكثر صعوبة وغموضا ·

ويهتم الاتجاه السمعى الشفوى باعطاء التلاميذ فرصا عديدة للاستماع والترديد فينصتون للمعلم وهو يلفظ النمط ليتبينوا الطريقة السليمة لنطقه ثم يتبعه بمعناه وبعد ذلك يطلب المعلم من المجموعة كلها الترديد مرارا خلفه ثم يقسم الفصل الى نصفين ثم الى مجموعات أصغر وأخيرا يطلب من بعض التلاميذ الترديد · وتغيير حجم المجموعة يعطى فرصا أكبر لكل تلميذ للمحاكاة والتدريب ·

النظرية المعرفية :

وفى عام ١٩٥٧ تحدى تشومسكى Chomsky الأسس التى يقوم عليها

الاتجاه السمعى الشفوى ولم يؤثر هذا التحــدى اللغوى على طريقة التدريس فى أول الأمر ، فقد انحصر الجدل فى نطاق المستوى النظرى ، وكــان لنظرية تشومسكى المعروفة بالنحو التوليدى Transformational Generative Gr. صداها فى الدوائر اللغوية ، ولكنها انصبت على قواعد اللغة أكثر مما اهتمت بمشكلة اكتساب اللغة ولكن أتبــاعه بدأوا يطبقون نظريته فى مجــال تدريس اللغات الأجنبية ومن بينها اللغة الانجليزية كلغــة أجنبيـــة وفى عام ١٩٦٥ أوضح تشومسكى أن تعلم اللغة ليس مجرد عادة واشتراط ولكنه عملية خلاقة فهو نشاط عقلى معرفى أكثر منه استجابة لمثيرات خارجية ٠ فالمتعلم يستخدم فى عملية التعلم قدرته الخلاقة وادراك العلاقات أو اكتشافها ٠ ومرة أخرى اجتمعت النظرية اللغوية الجديدة والنظرية النفسية الجديدة لتتحدى طريقــة التدريس السائدة وهى الطريقة السمعية الشفوية ٠

وقد يتساءل المعلم : وما هى آثار هذا التحدى النظرى ؟ وما هى الطريقة المناسبة ؟ وهل علينا أن نتخلى عن كل ما تعلمناه عن الطريقة السمعيةالشفوية وأن نبدأ من جديد ؟ أم هل يجب علينا أن نعود من جديد الى طريقة الترجمــة ودراسة النحو التقليدى ؟ أم أننــا تركنــا بدون توجيه لنتخــبط بين الطــرق المختلفة ؟ وتتم لحسن الحظ التغيرات فى جــو هادىء ودون عنف ٠ والتفكير السائد فى طريقة التدريس ينحو نحو :

١ ـ التخفيف من حدة القيود المتطرفة فى الطريقة السمعية الشفوية ٠

٢ ـ تنمية الأساليب التى تتطلب استخدام قدرات التلاميذ العقلية ٠

وسنناقش هذين الاتجاهين بشىء من التفصيل ٠٠

أولا ـ تخفيف القيود :

يرى دعاة النظرية المعرفية أن التمسك الشديد بترتيب المهارات اللغوية بحيث تبدأ بالاستماع فالحديث يليهما فترة القراءة ثم الكتابة لم يأت بالنتيجة المرغوب فيها ، كما أثاروا مسألة أن اللغة أساسا حديث وان القراءة والكتابة ثانويتان ٠ ولم ير أصــحاب هذا الرأى الحــاجة الى تأجيــل دروس القراءة والكتابة وفصلها عن أنشطة الانصات والحديث بل يرون أن الاتجاهات الحديثة تتطلب التعرف على حاجات الطلاب المختلفة ٠ فاذا احتاج تلميذ الى معرفة القراءة أكثر من أى مهارة أخرى ، يجب أن تعطى الأولوية للقراءة ، ويجب أن

يتعلم هذا التلميذ القراءة من خلال تدريبات معدة اعدادا خاصا • وبنفس الطريقة يرون تخفيف القيد عن عدم استعمال لغة التلميذ القومية اذ أن تقديم بعض الشروح والتوضيح باللغة القومية يساعد الطلاب على الفهم ويوفر الوقت للتدريب على استخدام اللغة الأجنبية (لكنهم لا يقصدون بذلك الترجمة الحرفيـة) ••

ويتصل بالاعتبارات النظرية اتصالا وثيقا مسألة ما اذا كان على المعلم أن ينظم مشاركة التلميذ بطريقة صارمة حتى لا يقع التلميذ فى خطأ قد يؤدى الى خلق عادة لغوية سيئة قد يستحيل التخلص منها حسب رأى أنصار الطريقة السمعية الشفوية • ويذهب أنصار نظرية « المعرفة » الى أنه قد ثبت عدم صحة تكوين العادات « لاكتساب اللغة ، وازداد الاهتمام بالمجالات الخلاقة فى تعلم اللغة واعتبار مشاركة التلميذ الخلاقة أكثر أهمية للعملية التعليمية من مجرد تجنب الخطأ • وهذا يحرر المعلم من خوف وقوع التلميذ فى أخطاء ، وان كان هذا لا يعنى أن المعلم لا يهتم بمستوى الصواب أو لا يصحح الأخطاء أو يتخلى عن تقديم التدريبات المناسبة لتصويب هذه الأخطاء ، ولكن الأمر المهم هو ألا يصل الخوف الى حد أن يحجم التلميذ عن المشاركة ، أو يمنع المعلم تلميـذه من هذه المشاركة خوف الوقوع فى خطأ •

وينادى دعاة نظرية المعرفة « بأن ينطلق المعلمون متحررين من التدريبات الجامدة التى أشار بها منـاصرو الطريقة السمعية الشفوية الى مواقف أقل ضبطا يتمكن فيها الطالب من التعبير عن آرائه • ويقترح Prator أن تقسم أنشطة الفصل الى أنشطة ممارسة كاملة ، وأنشطة أغلبها ممارسة بينما تحوى يصل الخوف الى حد أن يحجم التلميـذ عن المشاركة ، أو يمنع المعلم تلميـذه. من أنشطة اتصال كامل •

ومن أنشطة الممارسة الكاملة التدريبات التى يردد فيها التلميذ محاكيا الأنشطة الثانية فأغلبهـا من النوع الأول ولكن يوجد بهـا القليـل من فرص الاتصال كأن يستخدم المعلم صورة لتدل على الكلمة التى ستحل محل كلمـة أخرى فى النمط بدلا من أن يقول لهم الكلمة ، أو أن يترك التلاميذ ليحـددوا الكلمة بأنفسهم من معلوماتهم أو خبرتهم •

وفى مرحلة متقدمة يمكن أن يدخل عنصر الاتصال عن طريق اعادة قص قصة بعد مرور فترة من الوقت ، أو أية أنشطة أخرى شفوية متبوعة بتدريبات مكتوبة وبذلك تقل فرص الترديد • وأخيرا تأتى فرصة الاتصـال الكامل حين يتمكن أعضاء الفصل من المناقشة الحـرة •

ثانيا ـ النشاط العقلى المعرفى :

واستخدام قوى التلميذ العقليـة استخداما ناشطا هـو أهم أثر لنظرية « المعرفة » والنشاط العقلى يذهب الى ما هو أبعد من النشاط « السلبى » الذى تتطلبه الطريقة السمعية الشفوية التى تنصح المعلم أن يجعل تلاميذه فى نشاط مستمر عن طريق الترديد الجماعى خلفه ثم عن طريق الترديد الفردى ، وبذلك يشارك التلاميذ بنشاط فى استخدام اللغة ٠

ولكن الاستخدام النـاشط للغة أصـبح موضع هجوم أنصـار التعليم « المعرفى » لأنهم يرون أن مجرد التكرار الآلىللأنماط اللغوية ما هو الا تعلم « سلبى » لأنه فى أغلب الأمر تعـلم آلى فيزيقى لا يستغرق كلقوى التلميـذ العقلية ٠ ورغم أن الاتجاه السلوكى يركز على تدريب بعض الأنماط اللغـوية حتى تصبح آلية الا أن هذا لا يعنى السيطرة الكاملة على أنماط جديدة ٠

ولكن يرى أنصار نظرية المعرفة أناستخداماللغة الأجنبية ما هو الا عملية واعية لحل مشكلة ، ويتضح هذا من المحـاولات الجادة التى يبذلهـا المتعلم الذكى الذى لا يتوفر له قدر كبير من الطلاقة حين يود التعبير عمـا بنفسه ، وبذلك يصبح الاتصال بالنسبة له مشكلة تحتاج الى حل ٠ فالجهد الشاق الذى يبذله ، والتصنيف العقلى للغـة ، وتصويب الأخطـاء ، والأسلوب الذكى فى التعبير كلها أدلة على أن العقل يعمل عند استخدام اللغة ٠

وحيث أن الاستخدام العقلى للغة أمر لا يمكن انكاره فمن الحـكمة أن يتعلم المعلم التركيز على هذه العملية فى سن مبكرة ، فهى تزيد من اهتمامه وتشحذ قدراته المعرفية ٠ واذا كان السلوك الخلاق سلوكا ابتكاريا ، فيجب اعداد مواقف اتصـال حقيقية تهيىء للمتعـلم فرصة ممـارسة مهارة الخلق والابتكار ٠ واذا ما توفرت المعرفة الجيدة باللغة الثانية يمكن اكتساب أنماط جديدة ٠ والانسان المفكر ـ وحتى الطفل ـ تتوفر فيه حاجة فطـرية الى أن يعرف ، ويجب أن يكون التعليم ذا معنى فى ضوء ما هو معروف فعلا ٠

طريقـــة التدريس :

يمر تعلم اللغة الأجنبية بأربع مراحل أساسية : تقديم العنصر ، وشرحه، ثم التدريب لاتقانه ثم استخدامه فى مواقف الحياة الحقيقية ٠

والتدريب يشمل أنشطة مختلفة منها سماع الكلمة أو التركيب فى جملة أو فى موقف من مواقف الحياة · وتمارس الأصوات ورموزها عندما تظهر وتدعم بوصف حركات الفم وموضع اللسان · أما الشرح فقد يتبع التقديم أو يسبقه ، ويشرح معنى التركيب الجديد بواسطة الوسائل البصرية كالشيء نفسه أو صورته أو بواسطة رسمه على السبورة ، كما يمكن شرحه عن طريق العرض العملى أو بتعريفه باللغة الأجنبية أو المقارنات اللغوية أو باللغة القومية · وقد يطلب من المتعلم استنتاج المعنى أو بتعميم قاعدة لغوية ·· والهدف من التقديم والشرح هو تكوين أساس عقلى يمكن أن يؤدى الى نمو المهارات اللغوية والعلاقات الوظيفية متجنبا القواعد المجردة والتعبيرات الفنية ··

وتتراوح التدريبات بين الترديد واستخدام التركيب فى مواقف متعددة· والهدف من هذه التدريبات هو استكمال عملية الفهم ومساعدة الطلاب على تذكر هذه الأنماط ، وبذلك يستخدمون هذا التركيب استخداما واعيا · وهى تتدرج من التدريبات السهلة الى الأكثر صعوبة ·

والمرحلة الأخيرة هى مرحلة تعميم التطبيق التى تسمح للمتعلم بالحركة من الموقف التعليمى الى مواقف جديدة فى الحياة الواقعية ، وهى تتراوح بين التدريب المخطط والتدريب الحر الذى يكون الحجم الأكبر من مادة التعلم ، وينبغى أن تستخدم مختلف الطرق لبث الثقة فى المتعلم · والتطبيق لا يتم داخل نطاق مادة الكتاب بل عن طريق مجابهة مواقف مختلفة ·

ويرى أنصار الطريقة الحديثة أنها تستغرق الطالب فى التعلم بجدية وهدف ، وانها تستخدم وسائل مختلفة فى التقدم لتضمن مشاركة المتعلم ، وتهدف الى السيطرة الخلاقة الواعية لتركيبات اللغة الأساسية أكثر من التركيز على الطلاقة القائمة على الترديد السطحى ·

التطبيقات العملية للطريقة الحديثة :

ان التطبيقات العملية التى يذكرها انصار هذه الطريقة متنوعة منها :

١ — يتضمن لفظ الادراك المعرفى Cognition الانتقال من الوعى العقلى

والفهم الى التدريب ، ومن دراسة تركيب الى استخدامه فى سياق ، أى أنه يعنى الاكتساب الواعى للكفاءة اللغوية يتبعها تطبيق واع لهذه الكفاءة « عن طريق النمو الواعى لمهارات « الأداء » ، أى أن الكفاءة تسبق الأداء » • وينبغى أن تكون الطريقة استقرائية اذ يلحظ الطلاب استخدام التراكيب اللغوية ثم يستنتجون قواعدها أثناء مناقشة الدرس •

٢ - المعرفة الواعية بالتركيب اللغوى تساعد على اتقان اللغة بسرعة • أما الاعتماد على مقدرة الطالب على استنتاج التعميمات اللغوية فقد يؤدى الى تعليم غير سليم نتيجة التركيز على العنصر اللغوى الخاطيء أو المقارنة غير الصحيحة ، ولكن تركيز الانتباه فى وضوح على نمط واستخدامه فى مواقف متباينة أكثر كفاءة وأكثر واقعية من الاكتفاء بأنماط متشابهة •

٣ - الألفاظ أكثر أهمية فى الاتصال السريع من التراكيب اذ يمكن التعبير عن بعض مطالب الفرد ورفاهيته وعمله ببضع كلمات أو باشارات • ومعرفة الكلمات أفضل من التمكن من الحديث فى طلاقة بأنماط قليلة• فالنظام المغلق الذى يركز على التدريب على قلة من التراكيب اللغوية لا يسمح بابتكار المتعلم ويحبط جهوده فى تعلم اللغة الأجنبية ، أما استخدام اللغة استخداما خلاقا فى مواقف حقيقية أو شبه حقيقيةتحت إرشاد المعلم وعن طريق استخدام الوسائل البصرية والاتصال المباشر ولعب الدور role playing فهو أكثر فائدة •

٤ - ان استخدام اللغة استخداما وظيفيا فى الاتصال بالآخرين لهو أكثر أهمية من التركيز الزائد على سلامة النطق أو صحة القواعد • فالاتصال مع الأخطاء أكثر أهمية من ناحية الدافعية للمتعلم ولزملائه فالشخص الذى يمكنه أن يقول الكثير وان كان خطأ أفضل من الشخص الذى يجيد النطق وليس لديه ما يقوله •

٥ - ان استظهار المحادثات أمر غير مثمر اذا لم يفهم التلميذ معنى التركيب •• فتعلم اللغة ليس مجرد تعلم مجموعة جمل وتراكيب عن طريق الترديد ولكنه تعلم القواعد والعمليات التى « تولد » الجمل ••

٦ - ينبغى أن يكون « اتقان » التعبير نهاية التعلم وليس بدايته ، وبذلك يتمكن المتعلم عند اكتساب تعبير ما من أن يسمع ويفهم ويستخدم عشرات الجمل حين يتصل بالآخرين فى مواقف مختلفة •

ومفهوم اتقان النمط قبل الانتقال الى غيره أمر ليس سليما فلا يمنع الطفل الذى يتكلم لغته القومية من استخدام اللغة حتى يتقن كل أصواتها ، ولا يحجب عن استعمال المبنى للمجهول مثلا حتى يصل الى مستوى معين من النضج • والأمر صحيح بالنسبة لمتعلم اللغة الأجنبية الذى يصاب بالاحباط عندما يفرض عليه الوقوف عند نقطة معينة حتى يتقنها • وما يريد الشخص أن يقوله أهم بكثير من الأخطاء التى يقع فيها أثناء الاتصال • والهدف الأكثر واقعية هو تنمية المهارات على المدى الطويل نحو الاتقان بينما يشجع المعلم فى نفس الوقت تلميذه ويستثير قدرته على تنمية الاتصال •

٧ – ان تجنب استخدام اللغة القومية ليس فيه أية كفاءة • فرغم أنه يمكن تعلم الكثير دون الاشارة الى اللغة القومية سواء كانت مفردات أو تراكيب خاصة عن طريق استعمال الوسائل البصرية الا أن استخدام اللغة القومية لمدة ثوان يوفر دقائق من الإشارات أو محاولة شرح المعنى باللغة الأجنبية أو يوفر أياما وأسابيع من سوء الفهم حينما لا يدرك المتعلم المعنى السليم • وتقول فينتشيارو « اننا نخدع أنفسنا اذا كنا نظن أن المتعلم لا يترجم الألفاظ الى لغته القومية » فاذا كان الأمر كذلك فيجب أن يعرف التلميذ المعنى الدقيق وأن يعلمه المعلم مهارة الاعتماد على نفسه شيئا فشيئا •

٨ – أثبتت التجربة والحكم السليم أن الالتزام الجامد بفترة شفوية طويلة قبل القراءة ليست ضرورية • ولذا تؤمن نظرية المعرفة بأن يبدأ مقرر اللغة بالمهارات الأربع معا وفى وقت واحد فلا تفرد فترة لما قبل استخدام الكتاب المدرسى Pre-text phase ولكن اذا كان لابد من تنظيم فيمكن البدء بمهارات استقبال اللغة أى الانصات والقراءة قبل المهارات الانتاجية وهى الحديث والكتابة •

خاتمـــة :

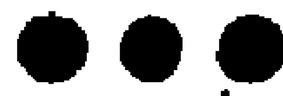
ان طريقة التدريس القائمة على نظرية المعرفة مازالت فى بدايتها ولم تصل الى مرحلة التحديد والاستقرار بعد حتى أن أنصارها لم يتفقوا على مدلول الألفاظ التى يستخدمونها • فقد يعنى لفظ « المعرفة » عند البعض مجموعة

الوسائل التعليمية التى تساعد على توضيح التركيب اللغوى للمتعلم بينما يعنى عند بعض آخر الموقف التعليمى الذى يشترك فيه المتعلم اشتراكا واعيا فى استخدام اللغة وانتاجها • ويتضمن لفظ المعرفة الانتقال من الوعى العقلى والفهم الى التدريب ، ومن دراسة التركيب الى استخدامه فى سياق • ويتمسك رواد الطريقة بأنه يجب أن تسبق الكفاءة اللغوية أداء اللغة ، فقبل أن يطلب من التلاميذ أن يؤدوا اللغة ينبغى أن يعرفوا الأسس الرئيسية التى تجعل الأداء ممكنا فاللغة يحكمها نظام من القواعد العامة ويجب أن يركز المعلم على تعليم التلاميذ هذا النظام الذى يجعل استخدام اللغة ممكنا حيث أنه لا يمكنه تعليم أنشطة اللغة كلها •

ويلاحظ أن الطريقة الحديثة القائمة على نظرية المعرفة لا تختلف فى أهدافها عن أهداف الطريقة السمعية الشفوية • فالطريقتان تهدفان الى تنمية مهارات اللغة الأربع وهى الانصات والحديث والقراءة والكتابة ، ولكنهما تختلفان فى الأسلوب الذى يتبع فى تحقيق هذه الأهداف • وفى الوقت الذى ينتقد فيه رجال الطريقة المعرفية الطريقة السمعية الشفوية بعنف يعترف بعضهم بأن الطريقة الشفوية تصلح كبداية لتعلم اللغة الأجنبية بينما تعتبر الطريقة المعرفية أكثر صلاحية لتعليم المراحل المتقدمة •

والتفكير السائد فى مجال تدريس اللغات هو الاتجاه نحو « الانتقاء » أى اختيار ما يبدو أنه الأفضل من مختلف الطرق والأساليب فلا ينبغى الاعتماد على طريقة واحدة • والانتقاء يتطلب جهدا من المعلم فهو يتطلب منه أن يعرف معرفة جيدة مصادر ونظم وأساليب التعليم المختلفة ليختار بحكمة ما يصلح لغرضه الخاص ، كما يتطلب منه الذكاء والحماس والرغبة فى رفض ما لا يناسب سواء من القديم أو الحديث ، وأن يزود تعليمه بالأساليب النافعة من القديم والحديث ويكيف طرقه بحكمة بدلا من اتباع طريقه بعينها حرفيا •

ولكن التعليم يتضمن أكثر من معرفة الطرق ، فمهما تكن معرفة المعلم بالنظريات النفسية واللغوية وبأساليب التدريس فان هذه المعرفة وحدها لا تضمن النجاح اذ أن من أسس التعليم الجيد إتجاهات المعلم نحو تلاميذ وعمله • فيجب أن يحب المعلم تلاميذه ويخلص لهم ويتفانى فى أداء واجبه كما يحب المادة التى يدرسها •



دراسة القدرة التذكرية وعلاقتها بالتحصيل الدرسى في المدرسة الثانوية

حسنين الكامل
مدرس علم النفس المساعد
كلية التربية ـ جامعة أسيوط

ان موضوع القدرات وقياسها يعتبر من أهم الموضوعات التى تقابل الباحثين فى التربية وعلم النفس ، ذلك لما له من أهمية نظرية وتطبيقية فى ميادين التربية والتوجيه المهنى والدراسى •

والتذكر كظاهرة سيكلوجية ، يعتبر فى الواقع مجالا خصبا لدراسة أهم العمليات العقلية عند الانسان • فهو يعتبر من أولى العمليات العقلية التى تدخل فى موضوع التعلم •

ويهدف هذا البحث الى تحديد طبيعة القدرة التذكرية وذلك باستخدام منهج التحليل العاملى • وعندما تتضح مكونات هذه القدرة فان البحث يحاول الوصول الى معرفة علاقة هذه القدرة بالتحصيل المدرسى فى المدرسة الثانوية • والاطار النظرى الذى يعتمد عليه البحث هو نموذج التنظيم العقلى الثلاثى لجيلفورد • حيث يهدف البحث الى التاكد من وجود القدرات التذكرية الموجودة فى هذا التنظيم فى المستوى العادى من الافراد وذلك لأنه لا يتأكد وجود القدرة الا اذا ظهرت بدرجات متفاوتة فى المستويات العقلية المتباينة •

واستنادا الى نظرية جيلفورد فى التنظيم العقلى ، فاننا حينما نتخذ العمليات أساسا للتصنيف فاننا نستطيع أن ننسب اليها النواتج والمحتويات وهكذا نتوقع بالنسبة لكل عملية أربعة محتويات فى ستة نواتج أى أربعا وعشرين خلية • وعلى هذا الأساس يمكن أن نصنف عملية التذكرة تصنيفا ثنائيا بحيث يشتمل القسم الأول على النواتج وهى الوحدات والفئات والعلاقات والتنظيمات والتحويلات والتضمينات • ويشتمل القسم الثانى على المحتويات وهى الشكلى والرمزى والسيمانتى والسلوكى •

---

* ملخص بحث ماجستير من كلية التربية بجامعة عين شمس ـ نوفمبر ١٩٧٣ •

ولقد لجأت الابحاث العاملية فى القدرة التذكرية لجيلفورد الى الفصل بين قدرات التذكر والقدرات الأخرى لنفس المحتوى • ويهدف البحث الراهن الى الفصل بين أصناف المحتوى للقدرات التذكرية •

ولقد تم اختيار المحتوى الشكلى والرمزى والسيمانتى من بعد المحتوى ومن بعد النواتج تم اختيار الوحدات والعلاقات •

الأسئلة التى يحاول البحث أن يجيب عليها :

(١) هل يمكن الاستدلال على وجود العوامل التذكرية التالية طبقا لنموذج التنظيم العقلى الثلاثى لجيلفورد ، وذلك حينما نتخذ من بعد المحتوى كل من المحتوى السيمانتى والرمزى والشكلى ، ومن بعد النواتج كل من الوحدات والعلاقات :

أ) عامل ذاكرة الوحدات الشكلية •

ب) عامل ذاكرة الوحدات الرمزية •

جـ) عامل ذاكرة الوحدات السيمانتية •

د) عامل ذاكرة العلاقات الشكلية •

هـ) عامل ذاكرة العلاقات الرمزية •

و) عامل ذاكرة العلاقات السيمانتية •

(٢) وما علاقة عامل « التذكر الثنائى المباشر » بالتنظيم العقلى الثلاثى لجيلفورد ؟

(٣) وما مدى علاقة القدرة التذكرية بالتحصيل المدرسى كما تقيسه الامتحانات المدرسية ؟

متغيرات البحث :

تكونت بطاقة الاختبارات فى البداية من احدى وعشرين اختبارا منها ثلاثة اختبارات لقياس القدرة التذكرية الثنائية المباشرة ، وثمانية عشر اختبارا لفصل العوامل المفترضة في التنظيم العقلى الثلاثى • ولدراسة علاقة القدرة التذكرية بالتحصيل المدرسى فقد تم اختيار مادة الطبيعة والرياضيات لدراسة التحصيل المدرسى فيهما • ولقد أمكن الحصول على درجات طلاب العينة لمادتى الطبيعة والرياضيات من درجات نهاية العام الدراسى الذى سبق اجراء التجربة • وبذلك أمكن اضافة أربع درجات للتحصيل المدرسى الى متغيرات البحث •

التجربة التمهيدية :

تم اعداد الاختبارات التذكرية عن طريق الباحث وكانت المصادر الأولية التى اعتمد عليها فى ذلك اختبارات كل من جيلفورد وثرستون وانستازى ولقد خضعت جميع الاختبارات الى استفتاء من قبل العينة التمهيدية وعددهم ستة وسبعون طالبا بالمرحلة الثانوية · وبعد ذلك جربت فى المدرسة الاسلامية الثانوية بأسيوط واستهدف التجريب تحديد مستويات الصعوبة وتخمين التعليمات وحساب الزمن ومعاملات الثبات · ودلت معاملات الثبات أن لها دلالة احصائية تميزها عن الصفر ٩٩٪ ثقة ، ١٪ شك · ولتحديد صدق المحتوى فقد عرضت جميع الاختبارات قبل التطبيق النهائى على ثلاثة من الخبراء الفنيين الذين يعملون فى ميدان علم النفس · · ·

التجربة الأساسية :

تم اختيار عينة البحث من طلاب القسم العلمى الفرقة الثانية من مدرسة ناصر الثانوية بأسيوط وطبق البحث على الطلبة الذكور فقط وذلك لأن هدف البحث هو الكشف عن أبعاد القدرة وعندما تستقر هذه الناحية وتتضح نستطيع بعد ذلك أن نحدد الفروق الجنسية فى مستوياتها ·

بلغ عدد أفراد العينة (٢٨١) طالبا تخلف منهم (تسعة وسبعون) طالبا عن أداء بعض الاختبارات فاستبعدت درجاتهم من التحليل الاحصائى للنتائج وأصبح بعد ذلك عدد أفراد العينة (٢٠٢) طالبا ·

يوم شهر سنة

بلغ متوسط العمر الزمنى لطلاب العينة ١٩٦ر٧٨ شهر أى : ١٩ ٣ ١٦

وتم تطبيق الاختبارات خلال ستة أيام فى الفترة من ١٩٧٢/١١/١١ الى ١٦/ ١٩٧٢/١١ بمعدل ثمانى حصص يوميا ·

المعالجة الاحصائية والنتائج

١ ـ الاحصاء الوصفى :

حسب المتوسط والانحراف المعيارى ومعامل الثبات والتباين والخطأ المعيارى لكل من المتوسط والانحراف المعيارى بالنسبة لكل اختبار · كما حسب التوزيع التكرارى للدرجات وأمكن تمثيل هذا التوزيع بيانا فى شكل مدرج تكرارى · ولقد وجد أن شكل المدرجات التكرارية لدرجات معظم الاختبارات تقترب من الشكل الاعتدالى ماعدا أربعة اختبارات فقد لوحظ أن شكل المدرجات التكرارية لدرجاتها مقطوع Truncated لذلك فقد استبعدت هذه الاختبارات من عمليات التحليل العاملى · وتبقى بعد ذلك سبعة عشرة اختبارا أضيف اليها أربعة متغيرات للتحصيل المدرسى فى الطبيعة والرياضيات بعد حساب

المتوسط والانحراف المعيارى والأخطاء المعيارية وتمثيل التوزيع التكرارى لهذه الدرجات بيانيا • وبذلك يكون مجموع متغيرات البحث احدى وعشرين متغيرا •

٢ ـ التحليل العـاملى :

طريقـة التحليل العـاملى التى استخدمت فى هـذا البحث هى طريقـة المكونات الأساسية وتحليل النتـائج تمت باستخدام برنامج حاسب الكترونى بحيث يبدأ من المدرجات الخام ويقوم الحاسب الالكترونى بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ويعطى بعـد ذلك مصفوفة العوامل المـدارة • وينتهى التحليل بمراجعة الاشتراكيات الأصلية على الاشتراكيات المحسوبة وحساب الفروق الرقمية بينها وتسجيلها •

النتـــائج وتفسيرها :

أولا ـ نتائج التحليل العاملى لاختبارات التذكر فقط :

خضعت درجات سبعة عشر اختبار تذكر لبرنامج التحليل العاملى وأمكن الحصول عن طريق البرنامج على مصفوفة معـاملات الارتبـاط ، ومصفوفة لستة عوامل مباشرة قبل عملية التدوير ثم مصفوفة العوامل بعد التدوير •

وفيما يلى العوامل التى فسرت على أساس أكثر الاختبارات تشبعا بها :

العامل الأول : ذاكرة الوحدات السيمانتية (ذ و ى)

ـ ويعرف هذا العامل بأنه القدرة على حفظ بنود معزولة أو غير متصلة من المعلومات ذات الدلالة اللفظية •

العامل الثانى : ذاكرة الوحدات الشكلية (ذ و ش)

ـ ويعرف هذا العامل بأنه القـدرة على تذكر معلومات بصرية وشكلية ليس بينها أى علاقات •

العامل الثالث : ذاكرة العلاقات الشكلية (ذ ع ش)

ـ ويعرف هذا العامل بأنه القـدرة على تذكر علاقات أو ارتبـاطات بين معلومات شكلية وبصرية •

العامل الرابع : ذاكرة العلاقات السيمانتية (ذ ع ى)

ـ ويعرف هذا العامل بأنه القـدرة على تذكر الارتبـاطات ذات الدلالة اللفظية بين معلومات سيمانتية متصلة •

العامل الخامس : ذاكرة الوحدات الرمزية (ذ و ر)

ـ ويعرف هذا العامل بأنه القدرة على تذكر بنود معزولة أو غير متصلة من معلومات رمزية ٠

العامل السادس : ذاكرة العلاقات الرمزية (ذ ع ز)

ـ ويعرف هذا العامل بأنه القدرة على تذكر الارتباطات بين المعلومات الرمزية ٠

ثانيا ـ نتائج التحليل العاملى لاختبارات التذكر والتحصيل المدرسى :

أضيفت الى السبعة اختبارات تذكر أربعة متغيرات خاصة بالتحصيل المدرسى لطلاب العينة وأدخلت البيانات الجديدة مع برنامج التحليل العاملى الى الحاسب الالكترونى وأمكن فصل سبعة مكونات أساسية لمتغيرات البحث الجديدة ٠

وفيما يلى العوامل التى أسفر عنها التحليل العاملى الثانى :

العامل الأول : ذاكرة الوحدات السيمانتية والرمزية ٠

العامل الثانى : عامل التحصيل المدرسى ٠

العامل الثالث : ذاكرة الوحدات الشكلية ٠

العامل الرابع : ذاكرة العلاقات الشكلية ٠

العامل الخامس : ذاكرة العلاقات السيمانتية ٠

ولقد وجدت صعوبة فى تسمية العاملين الخامس والسابع لأن كل عامل منهما ثنائى القطب وان كان وجودهما يؤكد تمييز النواحى الخاصة التى تقيسها اختبارات التذكر عن النواحى الأخرى التى تقيسها الامتحانات المدرسية المألوفة ٠

ثالثا : علاقة القدرة التذكرية بالتحصيل المدرسى :

اتضح من تحليل مصفوفة معاملات ارتباط اختبارات التذكر والتحصيل المدرسى فى الطبيعة والرياضيات أن معظم معاملات الارتباط تقل فى قيمتها

الرقمية عن حدود الدلالة الاحصائية أى أنه لاتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذاكرة كما تمثلها اختبارات العوامل المفترضة والتحصيل المدرسى فى الطبيعة والرياضيات كما يقاس بالامتحانات المدرسية ٠

١ – وبذلك أجاب التحليل العـاملى الخاص بمتغيرات التذكر عن السؤال الأول حيث أسفر عن وجود العوامل التالية :

١ – ذاكرة الوحدات السيمانتية

٢ – ذاكرة الوحدات الشكلية

٣ – ذاكرة العلاقات الشكلية

٤ – ذاكرة العلاقات السيمانتية

٥ – ذاكرة الوحدات الرمزية

٦ – ذاكرة العلاقات الرمزية

٢ – كما أجاب البحث عن السؤال الثانى الذى يتعلق بامكانية تمثيل عامل التذكر الثنائى المباشر باحدى خلايا مصفوفة التنظيم العقلى لجيلفورد حيث أن التحليل العاملى لكل من اختبارات التذكر واختبارات التذكر والتحصيل المدرسى برهن على أن اختبـارات عامل التـذكر الثنـائى المباشر مشبعة بعامل ذاكرة العلاقات الشكلية (ذ ع ش) ٠

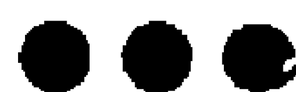
٣ – ولقد برهن البحث على أن التحصيل المدرسى فى الطبيعة والرياضيات للصف الثانى الثانوى كما يقاس بالامتحانات المدرسية التى تجـرى فى نهاية العام الدراسى ومنتصفه لا يعتمد على القدرة التذكرية كمـا تقاس باختبارات هذا البحث ، اعتمادا له دلالة احصائية ٠

وفسر الباحث ذلك على أساس أن اختبارات التذكر الحالية تقيس التذكر المباشر الذى يعقب عليه الحفظ مبـاشرة ٠ فى حين أن الامتحـانات المدرسية

تقيس التذكر المرجأ يضاف الى ذلك أن اختبارات التذكر المستخدمة فى البحث لا تستغرق كل ما يتم فى عمليــة التذكر كمــا أن درجات الطــلاب فى الطبيعة والرياضيات لا تمثل التحصنيل المدرسى كلة ·

ويوصى الباحث بدراسة العلاقة بين اختبارات التذكر وبين التحصــيل المدرسى فى المواد الدراسية المختلفة كما يوصى باستخدام اختبارات تحصيلية موضوعية فى دراسة تلك العلاقة ·

كما أن الباحث يوصى بعدم الاعتماد على التذكر والحفظ فى دراسةمادتى الطبيعة والرياضيات الا بالقدر الــذى تحتاجه هذه المواد من حفظ كمــا يجب التركيز على الاهتمام بالقدرات العقلية الأخــرى التى تســهم فى التحصــيل الدراسى ·



JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, EGYPT — Tel.: 70686.

---

* Published Essays and Researches in the Field of Education. Material For Publications should be addressed to the Editor-in-Chief.

* Annual Subscriptions :
  - P.T. 144 : The Journal and membership.
  - P.T. 80 : The Journal.
  - P.T. 60 : Students Subscription.
  - P.T. 100 : Overseans Subscription.

Issued Quarterly : February — April —June — October

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue June 1975 XXVII

Contents

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

CAIRO A.R.E.

صحيفة التربية

السنة السابعة والعشرون | أكتوبر ١٩٧٥ | العدد الرابع

فى هـذا العدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود عبد العزيز يوسف)

---

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .

* الاشتراك السنوى :
  - ١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .
  - ٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
  - ٦٠ قرشا للطلبة .
  - ١٠٠ قرش خارج الجمهورية .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من فبراير ـ ابريل ـ يونيو ـ اكتوبر

دار غريب للطبـــاعة

١٢ شارع نوبار (لاظوغلى ـ القاهرة)

تليفون : ٢٢٠٧٩

صحيفة التربية

السنة السابعة والعشرون أكتوبر ١٩٧٥ العدد الرابع

في هـذا العدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر

حول تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا عن أعماله في دورته الثانية

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

سبق أن قدمنا فى صحيفة التربية (عدد نوفمبر ١٩٧٤) خلاصة لما يقوم به المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، وهو أول مجلس قومى متخصص أنشىء كجهاز استشارى لرئيس الجمهورية لاقتراح السياسات المختلفة للتعليم والبحث العلمى والتخطيط لها على المستوى القومى ٠

ويقدم هذا المجلس الى رئيسه وهو رئيس الجمهورية تقريرا عن أعماله فى نهاية كل دورة يعقدها ٠ وبمناسبة صدور تقرير المجلس عن أعماله فى دورته الثانية (اكتوبر ١٩٧٤ ـ يوليو ١٩٧٥) رأينا أن نلفت نظر قراء الصحيفة الى هذا التقرير الهام الذى تصدى الى عدد من المشكلات التعليمية التى تشد اهتمام الرأى العام فى الوقت الحاضر فقدم الى السيد رئيس الجمهورية عددا من التوصيات بشأنها وتستند هذه التوصيات أو الحلول التى يقدمها المجلس الى آراء الخبراء والأخصائيين فى المسائل التربوية والتعليمية الذين يستعين بهم المجلس سواء من بين أعضائه أو من خارجه كما يؤخذ فى الاعتبار أيضا الجوانب السياسية التى تتصل بالتخطيط العام لتقدم المجتمع وتحقيق أهدافه ورفاهية أفراده ٠ ولا شك أن مسائل التعليم والخطط التى توضع لتقدمه وحل مشكلاته هى من أخطر ما يهم المعلمين ورجال التعليم فضلا عن الآباء وذوى الرأى فى المجتمع ٠

وينقسم التقرير الى ثلاثة أبواب : يتناول الباب الأول منها المبادىء والاعتبارات العامة التى قام عليها العمل خلال هذه الدورة ٠ ويتناول الباب الثانى ما انتهى اليه المجلس فى هذه الدورة من توصيات بالنسبة لقطاعات التعليم والبحث والتكنولوجيا نتيجة الدراسات التى قامت بها لجان المجلس وشعبه المختلفة وهى شعبة محو الأمية وتعليم الكبار وشعبة التعليم العام والتدريب وشعبة

التعليم الجامعى والعالى وشعبة البحث العلمى والتكنولوجيا ثم شعبة التعليم وتخطيط القوى العاملة ٠

ويتعرض التقرير فى الباب الثالث للمرحلة القادمة فى عمل المجلس وتحديد أولويات العمل فى المجالات التى تقوم الشعب المختلفة بدراستها ٠

وقد أبرز التقرير الأسس التى قام عليها العمل فى هذه الدورة والمجلس مازال فى مستهل حياته (بدأ العمل فى المجلس فى يونية ١٩٧٤) ٠ ويمكن أن نلخص هذه الأسس فيما يلى :

١ ـ ركز المجلس جهوده خلال هذه الدورة على تحديد المشكلات التى تواجه تحديث الأوضاع الراهنة وتطويرها سواء ما يتطلب حلولا عاجلة من هذه المشكلات أو ما يتطلب دراسات متأنية مع وضعها فى صورة أولويات تتضمنها خطط أعمال المجلس فى دوراته المقبلة ٠ وقد تضمن الباب الثالث من التقرير تحديد هذه الأولويات فى ضوء الدراسات الاستطلاعية التى قام بها المجلس فى دورته الأولى (يونية ـ سبتمبر ١٩٧٤) ٠

٢ ـ ضمن المجلس خطة عمله بعض القضايا والمسائل التعليمية ذات الصفة القومية وذلك كما جاء فى التقرير : « بهدف التوصل الى تحقيق أمرين أساسيين هما التجديد والتحديث ٠٠٠ التجديد لاصلاح التعليم وتصحيح أوضاعه والارتفاع بمستوى أدائه ، والتحديث لمواكبة الاتجاهات المعاصرة فى سياسة التعليم وفى خطة البحث العلمى على ضوء من الدراسات المقارنة لما يجرى فى بلاد العالم المتقدمة والنامية » ٠

ولتوضيح هذا الاتجاه فى عمل المجلس نورد على سبيل المثال ما قام به المجلس من دراسات لاصلاح التعليم الالزامى ، ففى الوقت الذى يدرس فيه المجلس الخطط اللازمة لاستيعاب جميع الأطفال فى سن التعليم الالزامى ويدرس الخطط اللازمة لمد فترة الالزام تمشيا مع حاجات العصر الحاضر ، فانه قد قام أيضا بدراسة وسائل تجديد التعليم فى المدرسة الابتدائية ورفع الكفاءة التعليمية والتربوية لهذه المدرسة وما يتطلبه ذلك من الارتفاع بمستوى المعلم وتطوير المنهج والكتاب وتحديث مضمونها والعودة الى نظام اليوم الكامل الى غير ذلك من مقومات التجويد ٠

٣ ـ وضع المجلس فى اعتباره ما طالبت به ورقة أكتوبر من « القيام بثورة شاملة فى مفاهيم التعليم والتثقيف العام وما يرتبط بهذا كله من فلسفات

وغايات ومضامين ومحتويات واجراءات وتنظيمات على كل مراحل التعليم ومستوياته » • وهذا يعنى ضرورة وضع استراتيجية طويلة المدى لتطوير التعليم وأوضاعه الحالية من تعليم متخلف قاصر عن مواجهة مشكلات العصر الى تعليم قادر على مواكبة التقدم العالمي وتأكيد دور مصر فى الحاضر وفى عالم الغد •

ويتضح هذا الاتجاه فيما يقوم به المجلس من وضع سياسات مستقرة ترفع من كفاءة التعليم وتحقق له درجة عالية من الفاعلية والقدرة على مواجهة المستقبل • وعلى سبيل المثال فقد قرر المجلس القيام بدراسة مستفيضة ومتأنية لوضع سياسة قوية مستقرة وشاملة لاعداد المعلم فى مصر لجميع مراحل التعليم ونوعياته المختلفة ، على أن تستند هذه الدراسة الى البحوث التى يشارك فيها عدد من الأخصائيين والمعنيين باعداد المعلمين وتوفيرهم من حيث الكم والمستوى المطلوبان لمواكبة خطط التنمية المستقبلة •

٤ - يرى المجلس ضرورة رسم استراتيجية شاملة للعمل الوطنى فى مختلف مجالاته ويطالب التقرير بأن « يحظى ذلك بأكبر قدر من الاهتمام من جميع مؤسساتنا الدستورية والعلمية لأنها تمثل نقطة الانطلاق لوضع الاستراتيجيات الفرعية لسائر قطاعات العمل الوطنى ، وفى مقدمتها التعليم والبحث العلمى :

ويشير التقرير فى هذا الصدد الى أن المجلس سوف يدرس فى الدورة المقبلة أساليب رسم هذه الاستراتيجية مع الافادة بتجارب الدول الأخرى فى هذا المجال وهى دراسات دائبة ومستمرة ترسى ملامح المستقبل فى مراحل زمنية متعاقبة بما يحقق الترابط والتكامل بين هذه الاستراتيجية وبين غيرها من السياسات طويلة المدى فى المجالات الأخرى •

هذه هى أهم الأسس التى يقوم عليها عمل المجلس والتى فى ضوئها تمت بعض الانجازات خلال الدورة الثانية • وقد يكون من المفيد أن نورد هنا أمثلة لأهم الانجازات التى وردت فى تقرير المجلس :

- وضع مشروع خطة قوية لمحو الأمية تقوم على سد منابع الأمية وتشمل تعليم الكبار ممن دخلوا من العمالة • وقد تقدم المجلس بتوصية هامة لانشاء جهاز مستقل يكون مسئولا عن التخطيط والتنظيم والتنفيذ فى كل ما يخص محو الأمية ويكون على رأسه مسئول على مستوى عال وله اختصاصات الوزير •

- دراسة وسائل تجويد الأداء التعليمى والتربوى فى المدرسة الابتدائية ٠
- دراسة نظم الامتحانات فى التعليم العام والتقدم بعدد من التوصيات لتطويرها ٠
- وسائل النهوض بتدريس اللغات الأجنبية فى مدارس التعليم العام عن طريق توفير معلمى اللغات الأجنبية المؤهلين لهذا العمل وتطوير المنهج والكتاب المدرسى وطرق التدريس والامتحانات ٠
- دراسة أوضاع المعاهد العالية وتحويلها الى كليات تتبع الجامعات وقد أخذت التوصية التى تقدم بها المجلس فى هذا الشأن سبيلها الى التنفيذ وأنشئت جامعة حلوان التى ضمت عددا من هذه المعاهد العالية ٠
- دراسة الأوضاع الحالية لكليات التربية ومعاهد المعلمين ووسائل تدعيمها ويقوم المجلس بدراسة شاملة لوضع سياسة قومية لاعداد المعلم ٠
- دراسة نظام المقررات الدراسية فى الجامعات ٠
- رعاية أصحاب الكفايات العلمية فى الخارج والداخل ٠
- دراسة معوقات البحث العلمى ووضع نظام موحد للعاملين فى الأنشطة العلمية بمراكز ومعاهد ووحدات البحوث ٠
- استكمال التخصصات العلمية وثيقة الارتباط بالمجالات التكنولوجية واستكمال نقص التقنيين الفنيين فى الأنشطة المعاونة للبحث العلمى ٠
- دراسة تمويل البحث العلمى وربطه بقطاعات الانتاج والخدمات ٠
- استكمال تعليم وتدريب المتخلفين والمتسربين من المرحلتين الابتدائية والاعدادية ؛

هذه أهم المشكلات التى درست فى الدورة الثانية أوردناها على صورة رؤوس موضوعات اذ لا يتسع المجال هنا لتلخيص التوصيات الخاصة بكل موضوع فضلا عن الأسس التى استندت اليها المناقشات التى دارت حوله ٠ ويمكن للمهتمين بهذه الدراسات الرجوع الى التقرير الأصلى والوثائق الأخرى التى لدى المجلس ٠

هذا وتجدر الاشارة هنا الى أن التقرير قد نوه بأن كثيرا من توصياته التى وافق عليها السيد رئيس الجمهورية قد أخذت طريقها الى التنفيذ عن طريق السلطة التنفيذية ٠ ومن بين هذه التوصيات التى نفذت يسرد التقرير ما يأتى :

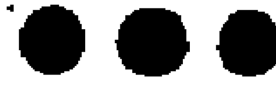
- تطوير بعض برامج التعليم العام واعادة النظر فى المقررات والكتب الدراسية فى مراحل التعليم بواسطة لجان شارك عدد من أعضاء المجلس فى عضويتها أو فى رياستها ٠

- انشاء المدارس ذات الفصل الواحد أو الفصلين لاستيعاب جميع الملزمين بالمدارس الابتدائية من مختلف الأعمار ممن فاتهم قطار التعليم ٠

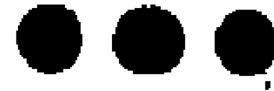
- تحقيق الاستقلال المالى والادارى للجامعات والمعاهد العالية ومراكز ومعاهد البحوث وقد صدرت القرارات التنفيذية فى هذا الشأن ٠

- انشاء جامعة مستحدثة قوامها مجموعة من المعاهد العالية الفنية فى اطار التعليم الجامعى ، مما يتفق مع الاتجاهات العالمية الحديثة ، هذا مع ضم بقية المعاهد الأخرى الى بعض الجامعات القائمة ٠

- اجراء بعض التعديلات على نظم امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية حيث أتيحت الفرصة للطلاب الراسبين فيه والمتخلفين عنه بأعذار مقبولة دخول امتحان الدور الثانى ٠



هذه أيها القارىء العزيز بعض انجازات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته الثانية واننا لنرجو لهذه المؤسسة التوفيق فى خدمة التعليم والبحث العلمى كما أرجو أن يكون هذا العرض قد ساعد بعض الشىء على مشاركتك فيما يقوم به هذا المجلس من نشاط لا شك فى أنك تهتم بمتابعته ٠



كيف نعد الطفل نفسيًا للذهاب إلى الحضانة ؟

بقلم : الدكتورة عواطف ابراهيم محمد

مدرس المناهج بكلية تربية طنطا

لا شك أن انفصال الطفل المفاجيء عن منزله بقصد الذهاب الى دار الحضانة ، شبيه من الوجهة النفسية بفطامه من ثدى أمه ، ونحن نعلم أن الفطام المفاجيء له آثاره الوخيمة على الطفل من الناحيتين الجسمية والنفسية . ولكي تتم هذه العملية دون قسوة أو ارهاق على الطفل ، يجب أن يستعيض الطفل عن الثدى بتناول أطعمة خارجية في كوب أو ملعقة .

وينصح الطبيب عادة بأن يبدأ الفطام فى الشهر الخامس أو السادس بأن تستبدل الأم احدى الرضعات يوميا بوجبة خارجية ، وبعد أن يتعود الطفل هذا النظام مدة لا تتجاوز الشهر ، يتعين على الأم أن تستبدل رضعة أخرى بطعام خارجى وهكذا حتى تصبح جميع الرضعات مستبدلا بها أغذية .

مما تقدم نجد أن نظام التدرج هو الاعداد السليم لفطام الطفل . والحق أن انفصال الطفل عن البيت الذى يألفه لكي يتوجه الى دار الحضانة راضيا مطمئنا ، يتطلب اعدادا متدرجا خلال سنوات عمره الأولى التى يقضيها فى منزله بين أبويه وأخوته وذويه .

● فعلى الأبوين مساعدة الطفل على الاعتماد على نفسه فى القيام ببعض أعماله : كتناول طعامه بنفسه ، وتنظيم ذهابه الى المرحاض عند قضاء الحاجة ، وارتداء ملابسه وخلعها بمفرده ، وترتيب ملابسه أو لعبه فى مكانها المحدد .. وما من شك فى أن نجاح الطفل فى هذا الاستقلال يزيده ثقة بنفسه ويقلل من اعتماده على الغير .

● وعليهما عدم تهديد الطفل بارساله الى المدرسة « اذا لم يتبع السلوك القويم فى المنزل » وبهذه الطريقة لا يرسخ فى ذهن الطفل أن الحضانة مكان للعقوبة ، فالحضانة من وجهة نظر الطفل تحرمه من التمتع بالعاطفة والاهتمام اللذين تحيط بهما الأسرة عادة طفلها قبل ذهابه الى المدرسة ، ولهذا

تعتبر الحضانة مكانا مفيدا ولكنه غير محبب الى نفسه ، فاذا توالت تهديدات الأسرة لطفلها بارساله الى الحضانة حتى يتأدب ، نشأ عند الطفل شبه صراع أو ما يسميه بعض علماء النفس بالتناقض الوجدانى ٠

● وعلى الأم مصاحبة طفلها لزيارة دار الحضانة زيارات عابرة قبل ذهابه اليها كى يشعر الطفل بأن الحضانة مكان جذاب بما يحويه من لعب مختلفة وأراجيح وأدوات فلاحة ونشاط موسيقى ٠٠ ان مشاهدة الطفل لغيره من أقرانه وهم يمرحون فى الدار ، يهيؤه نفسيا لقبول فكرة الذهاب الى المدرسة عندما يحين أوانها ٠

● ويدعم هذا الاتجاه عند الطفل الأحاديث اليومية التى تدور بين الطفل وأمه ، فهذه الأحاديث من شأنها اثارة اهتمامات الطفل بدار الحضانة ، ويمكن اشراك الطفل فى اختيار ملابس جديدة استعدادا للمناسبة ٠

● ان ادماج الطفل شيئا فشيئا مع مجموعة من اطفال الجيران والأصدقاء يعوده على الأخذ والعطاء فى اطار الحياة الاجتماعية ٠

● وعلى الأم اغتنام فرصة ذهاب طفل من أطفال الجيران الى الحضانة لاقامة علاقات ودية بينه وبين طفلها ، فذلك يدعو الى أن يشجع أحدهما الآخر ، كما أن ائتناس أحدهما بالآخر سيقلل من شعور الوحدة الذى يزعج الطفل المبتدىء فى أول عهده بالحضانة ٠

● وعلى الحاضنة والأم السماح للصغير باصطحاب لعبة من لعبه الى الحضانة (دمية ، مسدس ، دب ، كرة وما شابه ذلك) وهذا اتجاه عام فى الأطفال تلحظه المشرفات على دار الحضانة ٠ والواقع أن بقاء اللعبة مع الطفل فى دار الحضانة يلطف من مشاعر القلق التى تنتاب الصغير عندما يتواجد فى مكان غريب عنه بعيدا عن أسرته ، بمعنى أن اللعبة تمثل لدى الطفل الرابطة القوية الموجودة بينه وبين أسرته ٠

● وعلى الأم اقامة علاقات طيبة مع الحاضنة ومديرة الدار ، والدادة المكلفة برعاية الصف الموجود به طفلها ، فهذا من شأنه أن يدعم ثقة الصغير فى هؤلاء جميعا ، وشيئا فشيئا يألفهم جميعا ويسعد بالتواجد بينهم ٠ وهذا الأمر يتطلب من الأم أن تتردد من حين لآخر على الحضانة ٠

والواقع أن حضور الصغير الى الحضانة وانتظامه فيها يتوقف الى حد كبير على مدى اثارة الحاضنة لاهتماماته ومدى ما تقدمه له من مناشط تزيل عنه وحشة المكان وتدمجه دون أن يشعر فى اللعب والعمل مع جماعة الرفاق ٠

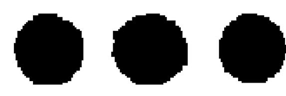
وقد أكدت الدراسات النفسية الأمريكية على الأطفال تأثير الجو العام الذى يتحرك فيه الأطفال على جهازهم العصبى ، كما أكدت دراسات أخرى مماثلة أن طريقة تنظيم الفصل وترتيبه قد تساعد أو تعوق نمو الروابط الاجتماعية بينهم ، بمعنى أن الصراع يزداد وقوعه بين الأطفال اذا كان الحيز المكانى والأدوات الخاصة بمناشطهم لا تتناسب مع أعدادهم ·

والملاحظ أن استرسال الصغار فى البكاء فى أول عهدهم بالحضانة ، وشدة الحاحهم فى طلب ذويهم ، يرتبطان الى حد بعيد بمدى تنظيم الفصل واعداده لاستقبالهم ، ذلك أن الفصل الذى يتضمن مقاعد ومناضد فقط لا يعتبر فصلا نموذجيا لأنه يفتقر الى أدوات اللعب والأجهزة التى من شأنها جذب اهتمامات الأطفال وشحذ جهدهم للعب والعمل وبذلك تكون وحشة المكان سببا فى وقوعهم فريسة سهلة لأفكارهم وهواجسهم ···

ولهذا تلتزم دور الحضانة بتنظيم أركان متنوعة فى الفصل تنسق على غرار قطاعات مختلفة من منازل الأطفال ، وعلى سبيل المثال لا الحصر : ركن يمثل حجرة نوم الدمية ، وآخر يمثل حجرة الطعام وثالث حجرة الاستقبال والمكتبة والتليفون ورابع حجرة المطبخ وخامس حجرة الاستحمام وصالون الحلاقة وسادس لاستنبات بعض البذور أو للجراج ·

والحق أن هذه الأركان تثير اهتمامات الأطفال بما تقدمه لهم من امكانات التجريب أو من فرص تقمص الشخصيات الحبيبة الى نفوسهم ، بمعنى أنها قنطرة تضيق الفجوة بين حياة الطفل الجديدة فى الحضانة وحياته المنزلية التى ألفها وتعود عليها من قبل ·

والواقع أن هذه الأركان وان كانت امتدادا لما يألفه الطفل ويعايشه فى منزله فهى ليست لها صفة الثبات بل يتجدد تنظيمها ، فكلما فتر اهتمام الأطفال بأحد الأركان ، استعاضت الحاضنة عنه بركن آخر يثير خيالهم ويهذب ذوقهم ويدفعهم الى النشاط والعمل برضا وسعادة ، وكلما نجحت الحاضنة فى ذلك كلما تمسك الأطفال بحضانتهم فلا يرضون عنها بديلا ·



العلاقة بين الذكاء ومستوى التحصيل في الثانوية العامة

اعداد : دكتور محمد مصطفى زيدان

كلية التربية ـ جامعة أسيوط

اهميـــة البحث :

تقيس كثير من البحوث ذكاء الأفراد باستخدام أحـد اختبارات الذكاء الصادقة والثابتة ثم تنتهى هذه البحوث بتعميمات عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء وبعض العوامل الأخرى ، لكن هذا التعميم قد يجانب الصواب حيث أن اختبارات الذكاء لا تستخدم تعريفا واحدا للذكاء ، ومن ثم نجد أن اختبارات الذكاء المختلفة لا تقيس شيئا واحدا بل تقيس الذكاء من زوايا متعددة ، بعبارة أخرى تختلف الاختبارات فيما بينها بالنسبة لما يسمى بالقدرة العقلية العامة ٠

وكل اختبار يقيس شيئا معينا بذاته يسمى الذكاء من وجهة نظر واضع الاختبار وهذا يختلف عما يقيسه اختبار آخر وضع لقياس الذكاء ٠

هـــدف البحث :

يهدف هذا البحث الى :

أولا : ايجاد العلاقة الارتباطية بين اختبـارين للذكاء : اختبـار الذكاء العالى ، واختبار القدرات العقلية الأولية ٠

ثانيا : ايجاد العلاقة الارتبـاطية بين كل من اختبـاري الذكاء ودرجـات مجموعة من الطلبة فى امتحان الثانوية العامة (القسم العلمى) ٠

فروض البحث :

الفرض الأول : يرتبط امتحان الثانوية العامة ارتباطا ايجابيا مع كل من اختباري الذكاء العالى والقدرات العقلية الأولية ٠

الفرض الثاني : العلاقة بين الذكاء كما يقيسه اختبار الذكاء العالى ،

والذكاء كما يقيسه اختبار القدرات العقلية الأولية علاقة ايجابية ، ولكن منخفضة (غير دالة) ٠

الفرض الثالث : درجات الطلبة فى الثانوية العامة ترتبط ارتباطا ايجابيا مع مستوى الذكاء ولكن هذا الارتباط يختلف باختلاف اختيار الذكاء المستخدم فى القياس ٠

العينـــــة :

اختار الباحث ٧٧ طالبا عشوائيا من بين مجموع طلبة السنة الثانية علمى (جميع الشعب : رياضة ، طبيعة وكيمياء ، بيولوجى) بكلية التربيـــة بالمنصورة ، وحصل على المجموع الكلى لدرجاتهم بالسنة الأولى عام ١٩٧٤ ، وهم يمثلون ٥٪ من مجموع العينة الكلية ٠

ومما هو جدير بالذكر أن هؤلاء الطلبة حصلوا على الثانوية العـامة عام ١٩٧٣ ٠

التخصص	عدد الطلبة
رياضة	٤٤
طبيعة وكيمياء	١٧
بيـولوجى	١٦
المجموع الكلى	٧٧

منهج البحث :

المنهج التجريبى : اذ تعتبر الملاحظة العلمية والقيـاس الدقيق من أهم الأسس التى يقوم عليها المنهج العلمى السليم ، فضلا عن أنهما يعتبران من الأدوات العلميـة السليمة التى تؤدى الى دراسة الظواهر واجراء القيـاس الدقيق لها وخاصة فى مجال البحوث التربوية والنفسية للوصول الى النتائج المرجوة ، لذلك كـان أمرا ضروريا أن يتمسك الباحث بالملاحظة والقيـاس فى الدراسة الحالية ، كما كان لزاما عليه أيضا أن يختار عينات تكون موضوعا للدراسة الحالية ، يمكن عن طريق دراستها وملاحظتها تحقيق صحة الفروض التى وضعت فى هذا البحث ٠

والعوامل المستقلة فى هـذا البحث هى نسـبة ذكاء التلاميذ كما يقيسه

اختبار الذكاء للأستاذ الدكتور السيد خيرى من جهة ، ثم درجاتهم فى اختبار القدرات العقلية الأولية للأستاذ الدكتور زكى صالح من جهة أخرى ·

والعوامل التابعة هى مجموع درجات هؤلاء التلاميذ بالثانوية العامة ·

المنهج الاحصائى : استخدم الباحث معامل الارتباط لمعرفة العلاقة بين مجموع درجات التلاميذ فى الثانوية العامة ودرجاتهم فى اختبار الذكاء كما يقيسه اختبار الذكاء العالى للدكتور السيد خيرى ، ثم العلاقة بين مجموع درجات التلاميذ فى الثانوية العامة بدرجة ذكائهم كما يقيسه اختبار القدرات العقلية الأولية للدكتور زكى صالح ، وأخيرا العلاقة بين درجات التلاميذ فى اختبار الذكاء العالى بدرجاتهم فى اختبار القدرات العقلية الأولية ·

الأدوات والوسائل المستخدمة :

أولا : اختبار القدرات العقلية الأولية : وهو من اعداد الدكتور زكى صالح وهو مؤسس على اختبار ثرستون فى القدرات العقلية الأولية · ويقيس هذا الاختبار أربعا من القدرات العقلية الأولية الأساسية فى النجاح الدراسى والنجاح المهنى ، والتى تلزم معرفتها فى التوجيه التعليمى والمهنى للأفراد ، يضاف الى ذلك أنه يعطى صورة عامة عن ذكاء الفرد والقدرات التى يقيسها هذا الاختبار هى :

القدرة اللغوية ـ القدرة على الادراك المكانى ـ القدرة على التفكير و « الاستدلال » ـ القدرة العددية ـ الذكاء ·

ثانيا : اختبار الذكاء العالى : أعد هذا الاختبار الأستاذ الدكتور السيد محمد خيرى ·

يتكون هذا الاختبار من ٤٢ سؤالا تتدرج فى الصعوبة ، وتتضمن عينات مختلفة من الوظائف الذهنية وأهمها :

- القدرة على تركيز الانتباه ، الذى يتمثل فى تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة ·
- القدرة على ادراك العلاقات بين الأشكال ، الذى يتمثل فى المقارنة بين عدد من الأشكال للكشف عن العلاقة بينها ·
- الاستعداد اللفظى ، ويتمثل فى التعامل بالألفاظ فى أسئلة التعبير والمترادفات ·

- الاستدلال اللفظي ، ويتمثل فى الأحكام المنطقية والمتناسبات اللفظيـة ٠

- الاستدلال العددى ، ويتمثل فىحل سلاسل الأعداد وأسئلةالتفكير الحسـابى ٠

ويصلح هذا الاختبار لقياس الذكاء فى المستويات التعليمية الثـانوية وما يعادلها ، والعليا والجامعية بما فى ذلك الدراسات العلمية أو الأدبية ، النظرية أو العلمية ٠

تفســير النتائج :

الفرض الأول : ثبت صحة الفرض الأول حيث وجد أن العلاقة بين الذكاء كما يقيسه اختبار الذكاء العالى ، والذكاء كما يقيسه اختبار القدرات العقلية الأولية (معامل الارتبـاط ٣٧ر) أى أنه ايجـابى ولـكن منخفض حيث أن الاختبارين ـ كما سبق الاشارة ـ ومن المعروف أنهما يقيسان قدرة واحدةوهى الذكاء ، وكان من المتوقع أن نجد العـلاقة الارتباطية بينهمـا علاقة ايجـابية مرتفعة ٠

الفرض الثانى : ثبت صحة الفرض الثـانى حيث دلت النتـائج على أن الذكاء كما يقيسه اختبار الذكاء العالى يرتبط ارتبـاطا ايجـابيا مع درجات الثانوية العامة (٣٤٩٨ر) عند مستوى دلالة ١٠ر٠

الفرض الثالث : ثبت صحة الفرض الثالث حيث وجد أن الذكاء كمـا يقيسه اختبار القدرات العقلية الأولية يرتبط ارتباطا غير دال ١٨٢ر مع درجات الثانوية العامة ٠

التوصـيات :

أولا : بالرغم من توافر شروط الاختبار الجيـد فى كثير من اختبـارات الذكاء ، الا انه يجب أن يدقق البـاحث فى اختيـار اختبار الذكاء المناسب لما يريد قياسه ٠

ثانيا : عدم الاعتماد على اختبـار واحد لقيـاس ذكاء الفـرد بل ضرورة استخدام اكثر من اختبار ذكاء لهذا الغرض ٠

ثالثا : ضرورة ايجاد العلاقات الارتباطية بين اختبـارات الذكاء وبعضها

البعض وذلك للحصــول على ما يسمى بحساسية كل اختبـار فى اظهار الفروق الفردية بين الأفراد ٠

رابعا : يرى الباحث نتيجة لما توصل اليه ضرورة تحليل امتحانات الثانوية العامة لمعرفة القدرات التى تقيسها ، ومقارنة هذه القدرات بأهداف المنهج من جهة والمادة الدراسية من جهة أخرى ، وبذلك نتخلص من وضع امتحانات الثـانوية العامة على حسب التقـدير الشـخصى للممتحن ، والذى قد يؤدى فى كثير من الأحيان الى جعل الامتحان لا يقيس القدرات الحقيقية التى يهدف اليها المنهج ، بل أكثر منذلك لا يتناسب مع قدرات التـلاميذ الفعلية ٠ ففى بعض السنوات يأتى الامتحان أسهل ممـــا يجب أن يكون ، وفى البعض الآخــر يأتى الامتحان أصعب مما يجب أن يكون ، أو قد لا يتناسب الامتحان مع الزمن المقــرر له ، ومن ثم لا يكشف الامتحــان عن الفروق الفردية الفعلية بين الطلبة ٠

أما بالنسبة لامتحانات الثـانوية العامة فاننـا نوصى بأن تتميـز أسئلة الامتحانات لهذه الشهادة بما يأتى :

أولا : أن تكون معبرة عن مواقف يوضع فيها الطالب ويطلب منه التصرف والوصول الى حل لهذه المواقف وبذلك يستطيع الطالب أن يستخدم ذكاءه ٠

ثانيا : الا تكون هذه الأسئلة مجرد استظهار للمعلومات التى حصل عليهـا الطالب أثناء الدراسة سواء من المدرس أو من الكتاب المدرسى لأنه فى هذه الحالة يكون الامتحــان استرجاعا لمعلومات لا تقيس أية قدرات لدى التلميذ ٠

ثالثا : ولما كان التفكير هــدفا أساسيا من أهداف العملية التعليمية ، بل نستطيع أن نقول انه أهم هدف لهذه العمليــة ، فان الامتحانات فى هذه الشهادة يجب أن تحرص على أن يستخدم التلميذ تفكيره وذلك عن طريق تقديم مشكلات علمية تخص ما يدرس للتلميذ ويطلب منه أن يجد الحلول لها ٠

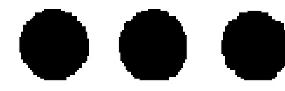
رابعا : ولما كان التفكير العلمى هو أهم أنواع التفكير الذى تستهدفهالعملية التعليمية قضــاء على أنواع التفكير الأخــرى التى تسود المجتمع المصرى والتى كثيــرا ما تنحرف بالسلوك إنحرافات غيــر سليمة

كالتفكير الخرافى والتفكير الغيبى ، فان الامتحانات فى هذه الشهادة يجب أن تكون موجهة الى اختبار قدرة التلاميذ على استخدام هذا النوع من التفكير ٠

خامسا : نظرا لما أثبته البحث من عدم وجود علاقة ايجابية عالية بين التحصيل وبين القدرات العقلية الأولية ، فمعنى هذا أن الذين يقبلون فى الكليات على أساس التحصيل يتضمن اختيارهم احتمال فشلهم فى دراساتهم ، وهذا ما نلاحظه عادة فى السنوات الأولى والاعدادية من الكليات الجامعية حيث تنخفض نسبة النجاح فى هذه السنوات انخفاضا كبيرا ٠

سادسا : لما كان الاختيار للجامعة يقوم على أساس المجموع التحصيلى ، فان هذا البحث يثبت أن هذا المعيار غير صالح على الاطلاق لهذا الاختيار ويجب أن يلجأ المختصون الى معايير علمية جديدة تحقق حسن الاختيار وسلامته العلمية ٠

ويجب أن يتلو هذا البحث بحوث أخرى تحدد نوعية الامتحانات التى يمكن أن تكون لها علاقة ايجابية عالية بالقدرات العقلية الأولية وذلك عن طريق التجريب العلمى حتى نقضى على الفاقد فى العملية التعليمية الى حد كبير ، وذلك بتوجيه التلاميذ الى ما يناسبهم من دراسات فنقضى بذلك على مشكلة من أهم مشكلات التعليم الجامعى فى جمهورية مصر العربية ٠



تطوير تدريس الرياضيّات
ضرورة ومسئوليّة ...

جورج نجيب ملطى

عضو بعثة الاتحاد السوفييتى

التطوير فى تدريس الرياضيات هو ضرورة لأسباب أهمها ، الضرورة من حيث النظر الى طبيعة العلم عموما وتناول المختصين له فى العالم ، والضرورة من حيث حاجة مجتمعنا اليه ، والضرورة ثالثا من وجهة النظر التدريسية المحلية للمادة • وفى تلك الأطر الثلاثة يوجز الكاتب ما يلى :

● الرياضيات كأى علم نمت وتطورت ، واذا كان القرن الماضى قد شهد رياضيات يمكن تسميتها بحق ـ وحتى بالنسبة لمناهج التعليم العالى لدينا ـ بالرياضيات الحديثة فان القرن العشرين قد شهد هو الآخر رياضياته انطلاقامن الأسس التى أعطتها رياضيات القرن التاسع عشر ، واذا كانت رياضيات القرن التاسع عشر قد أكدت على التجريد والتعميم وبنت نظما وتراكيبا ، واذا كان هناك قول بأن الرياضيات الحديثة هى مجرد أسلوب أو طريقة تدريس فان القول المدحض له ، أن الأصح هو أن الرياضيات كأى علم قد نمت كمادة بل وزادت الى درجة تساؤل البعض عن صحة أن الكم فى مادة الرياضيات يتضاعف كل عشر سنوات فى الوقت الحالى ، الا أن التطور فى تناول الرياضيات لم يأخذ فقط بالنمو الرأسى الكمى التراكمى وانما صاحبه تطور فى الأسلوب الكيفى النوعى التحديثى ولا شك أن هذا هو مما أضفى على الرياضيات المدرسية المطورة فى المشروعات العالمية اسم الرياضيات الحديثة وما جعل البعض ينظر الى تطور الرياضيات على أنه ثورة الرياضيات •

اذ أن زيادة عدد طوابق بناء هو نمو وهو تطور أما زيادة عدد الطوابق المصحوبة بتغيير فى أشكال وأساليب كل طابق جديد بعد اعادة تشكيل الطوابق الأصلية هو بلا شك اضافة واستحداث •

ولا شك أن تقدم التكنولوجيا ونمو الرياضيات يعدان من عوامل ظهور الحاسبات الالكترونية فى نهاية النصف الأول من القرن العشرين والذى فى نفس الوقت يعد حافزا لاستزادة فى التربيضيات •

ولقد تأخرت الرياضيات المدرسية قرونا عن الرياضيات المتناولة من جانب العلماء والمستخدمة من جانب التكنوقراطيين مما كان داعيا لظهور مشروعات ادخال رياضيات أكثر حداثة الى المدرسة بدءا من منتصف القرن الحالى حتى يتعرف الطلاب على مفاهيم وأساليب ومادة ، بها وبها معا يمكن متابعة الدراسة فى مستويات أعلى وبعمق أكبر لرياضيات العصر وتطبيقات تلك الرياضيات فى العلوم المختلفة وتضييقا للهوة بين الرياضيات المدرسية ورياضيات العصر ٠

وقد أثمرت الجهود المشار اليها بالدول التى بدأت التطوير منذ فترة طويلة نسبيا ـ اذا قورنت بالفترة التى بدأنا فيها محاولة التطوير ـ عن جهود حالية تستهدف الوقوف على اتجاهات جديدة فى تطوير التطوير وأهم تلك الجهود ، البحث عن الجوانب التى ينبغى العمل على الاستزادة منها أكثر ، هل الجانب النظرى بما فيه من نظريات المجموعات Seto أم الجانب التطبيقى بما فيه ادخال الحاسبات الالكترونية الى المدرسة وفى الجانب الأخير يبرز مرة أخرى اتجاهان : تدريس استخدام الحاسب الالكترونى أم الاهتمام بتدريس المنطق الرياضى كأساس واذا اتجه الى استخدام الحاسب الالكترونى فهل يكون ذلك قاصرا على مهاراته أم يتعدى ذلك الى دراسة لغة الحاسب الالكترونى ٠

أى أن البحث فى الوقت الحالى بالدول التى قطعت شوطا كبيرا فى تطوير تدريس الرياضيات المدرسية يتجه الى التساؤل ليس عن ضرورة التطوير وانما عن درجة التطوير اللازمة فى الجوانب المختلفة ٠

● أما ضرورة التطوير بالنسبة لحاجة المجتمع فان هذا لا يحتاج الى جهد كبير لايضاحه اذا ما نظرنا الى الدور الذى على الوطن العربى عامة ومصر بصفة خاصة أن يلعباه واذا ما نظرنا الى حقيقة أن العلم الحديث هو رهن بتعليم حديث ، وحاجتنا لئلا يفوتنا أن نلحق بعلم العصر وتكنولوجيا العصر ٠ ولا ننسى هنا الاستخدام المتزايد من جانب المتخصصين المختلفين للرياضيات فبعد أن كانت الرياضيات لغة لكل علم يريد لنفسه هذه الصبغة أصبحت الرياضيات أداة مؤثرة فى الكثير من العلوم الاقتصادية والاجتماعية ٠

وهنا تجدر الاشارة الى أن مشروع اليونسكو الريادى لتطوير تدريس الرياضيات بالبلاد العربية كان الهدف من البدء به فى المرحلة الثانوية، هو الاسراع فى تطوير مناهج التعليم الجامعى ليس فقط لدارسى الرياضيات وانما لدارسى العلوم الأخرى طبيعية كانت أو غير طبيعية علما بحتا أو تطبيقيا ايمانا بتأثير ذلك على مناشط الحياة المختلفة للمجتمع بما فيها المناشط الاقتصادية ٠

● وعن وجهة النظر التدريسية المحلية فان أسلوب تناول الرياضيات الحديثة يعتمد على مبدأ اعطاء السبب والعلة · ولا شك أن هذا الهدف كان هدفا أوليا فى كل تدريس للرياضيات ، آمن به المختصون بتدريس الرياضيات والعاملون فى الميدان وسجلته أجهزة التوجيه الفنى بوزارة التربية الا أن ترجمته الى سلوك فى ظل تدريسنا للرياضيات التقليدية عوق بأسباب عديدة أهمها :

١ ــ الكتاب المدرسى وعيوبه المتعددة فمثلا وعلى سبيل المثال كتاب الصف الأول الاعدادى حتى يصل الى أن ٢ل × ٣ = ٦ ل لجأ الى الاستعانة بالأطوال ·

ل ل ل ل ل ل

وكذلك يصل الى أن (مساحة المعين) مساحة المثلثين = قطر المعين × ½ القطر الآخر ثم يكتب وبصورة أخرى مساحة المعين = ½ × أحد القطرين × القطر الآخر · وهنا فاتته الفرصة لكى يعرض لخواص أساسية هى الدبجية Associativity والابدالية Commutativity وهى الخواص الأدق والأعم بدلا من الاستعانة بأطوال أو كتابة نتيجة دون سند من منطق أو مبدأ ·

٢ ــ واذا كان فيما عرض فات الكتاب توضيح مبادىء أساسية أدق وأعم فان الكتاب المدرسى يلجأ فى أحيان أخرى الى أن يخلص سريعا الى قاعدة عامة للاستخدام بغض النظر عن أن القضية قد نوقشت فى حالة خاصة فقط · فالبعد بين نقطتين أ ($س_١$ ، $ص_١$) ، ب ($س_٢$ ، $ص_٢$) = ($س_١$ − $س_٢$)٢ + ($ص_١$ − $ص_٢$)٢ ·

وبالكتاب المدرسى للصف الثانى الثانوى لا يعرض سوى شكل واحد لحالة خاصة وهى كون كل من النقطتين فى الربع الأول أى كون $س_١$ ، $س_٢$ ، $ص_١$ ، $ص_٢$ كلها موجبة ثم يستخدم الكتاب ذلك القانون والمثبت فى حالةخاصة كقانون عامهما كانت قيم $س_١$ ، $س_٢$ ، $ص_١$ ، $ص_٢$ وذلك دون أن يكلف نفسه مشقة استثارة فكر التلميذ الى أن يبحث ولو بنفسه عن اجابة للسؤال ، هل القانون يظل صحيحا مهما كان وضع النقطتين ؟ كما أن الحد الأدنى الذى يمكن قبوله فىهذا الموضوع منوجهة نظر الكاتب هو دعوة التلميذ الى الاطمئنان الى صحة ذلك القانون مهما كان موضع النقطتين بالنسبة للأرباع الأربعة سواء كانا فى ربع واحد أو فى ربعين مختلفين ·

٣ ـ الكتاب المدرسى فى الصف الثالث الثانوى يقول بأن « المنشور القائم هو ما كانت أحرفه عمودية على احدى قاعدتيه » ٠

متناسيا أن الدقة تقتضى النص بوجود « حرف جانبى عمودى على احدى قاعدتيه » حيث أنه سبق أن عرض الكتاب لأن الأحرف الجانبية متوازية ٠ وبذا تصبح بقية الأحرف الجانبية عمودية على كل من القاعدتين كنتيجة لوجود حرف جانبى عمودى على احدى القاعدتين ٠

٤ ـ عدم مراعاة تلك الكتب لسلامة السياق المنطقى والترابط فيما بينها وفيما بين موضوعات الكتاب الواحد وهذا يدعو الى احباط للتلميذ وفقدان الثقة بنفسه وعلى سبيل المثال فى كتاب الهندسة الفراغية الحالى للصف الثالث الثانوى يقول الكتاب بأن « اذا كان كل مقطع فى كثير السطوح شكلا محدبا فيقال أنه كثير السطوح المحدب » ٠

وفات الكتاب أن يراجع الكتب السابقة ليصل الى نتيجة هى أن التلميذ لم يدرس فى المقررات السابقة لدراسته تقسيم الأشكال الى محدب ومقعر ٠

واذا كان كتاب الصف الأول الاعدادى يعطى التمثيل البيانى للدالة ص = أ س بعد أن أعطى فى بداية الكتاب التمثيل البيانى للعلاقة بين السرعة والزمن لجسم يتحرك بسرعة منتظمة فان الكتاب لم يشر الى العلاقة القائمة بين حالتى التمثيل البيانى المذكورتين ٠

والواقع أن اهتمام كتبنا المدرسية فى الرياضيات التقليدية بالوصول الى الغاية بعدا عن ذكر خاصية هامة وتطبيق حالة خاصة فى حالات أعم دون اعطاء مبرر لذلك وعدم الدقة فى العرض وأخيرا عدم مراعاة سلامة السياق المنطقى للمادة والترابط بين الموضوعات تعد معاول هدم أربعة أساسية يصعب أن يخلو منها كتاب مدرسى فى الرياضيات التقليدية بل ويصعب ألا تتكرر أمثالها فى الكتاب الواحد ٠

والى جانب ذلك كتب الميكانيكا وعلى سبيل المثال فان القانون :

ف = ع. ن + ½ جـ ن٢ ٠ برهن فى حالة خاصة وبرسم لتلك الحالة ، حيث كل من ف/ ع/ جـ كميات موجبة الا أن الكتاب يستخدم القانون فى جميع الحالات بما فى ذلك كون ف سالبة وان أشار الكتاب الى ضرورة مراعاة الاشارات فى استخدام القانون الا أنه لم يعط مطلقا سبب صحة استخدام

القانون فى جميع الأحوال حيث لم يبرهن على صحته فى الحالات المختلفة ولم يستثر التلميذ لبحث ذلك ٠

٢ ــ التدريس داخل الفصول فانه يعكس الى حد كبير جدا عدم الايمان بأهمية البحث عن العلة والسبب وانما يعطى فقط تطبيقا للقوانين وتصنيفا لأنواع المسائل مما يحولها الى مهارات تسيطر عليها الآلية الى حد كبير ٠

ويتجلى هذا ليس فقط فى اتباع ما يأتى به الكتاب المدرسى من معالجات تحتاج الى اعادة نظر فيها وانما فى الابتعاد عن المحاولات الجديرة بالتقدير من جانب بعض تلك الكتب فى بعض المواضيع ٠

فكتاب الصف الأول الاعدادى بوضعه السابق كان يوضح قواعد الاشارة وأسباب النتيجة عند ضرب الكميات تبعا لاشارتها الا أن المعلم كان يختصر الطريق الى القاعدة بالصورة المعروفة لكل من درس الرياضيات التقليدية + × + = + ، + × — = — ، — × — = + ، — + — = + وعادة يكتفى بتسجيلها فى كراسة التلميذ وخاصة فى نهايتها كقواعد للحفظ قد تصل الى النص « اذا اتحدت الاشارات كانت الاشارة موجبة واذا اختلفت كانت الاشارة سالبة » ٠

وهنا تجدر الاشارة الى أنه اذا سأل التلاميذ عن سبب ذلك كان الجواب انها « كذلك » وبذا نئد تطلع التلميذ للفهم فقد كان ينبغى تشجيعه بالاجابة عن سؤال لماذا ؟ حتى يمكننا أن نستمع منه الى التساؤل ولماذا ليس العكس صحيحا ؟

(أما شرح تلك القواعد فى كتاب الصف الثانى الاعدادى الحالى فقد تأثر الى حد ما باتجاهات المعلمين السابق الاشارة اليها) ٠

وكتاب الصف الثانى الثانوى فى الميكانيكا يشرح أن المساحة تحت المنحنى الممثل للعلاقة بين الزمن والسرعة فى الحالة العامة تمثل المسافة والمعلم ينظر اليه نظرة الحشو غير المقبول ٠

(أما فى المرحلة الابتدائية فالتحفيظ هو الأسلوب الأساسى والذى يصل الى حد التنغيم « الربح يساوى المبلغ فى السعر فى المدة » ٠)

٣ ــ الكتب الخارجية وهى دائما كانت أسوأ من الكتاب المدرسى بمراحل وشابها الغرض التجارى والبعد عن الأهداف التربوية ٠

٤ ـ الامتحانات وما بها من تكرار المسائل والتركيز على أنواع منها واهمال الأخرى والاهتمام بالمهارات ٠

٥ ـ الدروس الخصوصية وفيها فى ساعات أقل بكثير من المقررة للدراسة بالمدرسة كان على المعلم أن يركز على تصنيف التمارين وتحويل المسائل الى مهارات يمكن الالمام بها ٠

٦ ـ الادعاء بطول المقررات وما نتج عنه من عدم الاهتمام بما يسميه المعلمون بالتفاصيل الا أنه وواقعيا ينتهى معظم المعلمين من تدريس المقرر التقليدى قبل نهاية العام الدراسى بأكثر من شهر فيما عدا قلة من المعلمين المتفانين والذين يهتمون بدراسة دقائق الموضوعات وفهمها وهنا تبعد غالبية المعلمين عن هدف تربوى هام يراه الكاتب وهو أنه خير للتعليم وأجدى أن يتعلم التلميذ كيف يفكر ؟ أكثر من أن يتعلم فيم يفكر ؟ بمعنى أن الاهتمام بكيف المادة التعليمية يجب أن يأتى فى المحل الأول كهدف من العملية التعليمية قبل الاهتمام بكم تلك المادة ٠ ولا شك أن العطلات المدرسية أثناء العام الدراسى جعلت الواقع الفعلى لعدد أشهر العام الدراسى ينكمش بذلك العدد الى ما لا يزيد عن سبعة أشهر ٠

٧ ـ تطوير المناهج التقليدية كان دائما قاصرا على أسلوب الاضافة والحذف والاحالة الى صف أعلى أو صف أدنى ناهيك عن موضوعية أسباب ذلك ٠

٨ ـ قلة الاهتمام بعمل دورات تنشيطية للمعلمين فى المادة وطريقة التدريس وكذلك قلة الوسائل الكفيلة برعاية التلاميذ الموهوبين وتطويرها ٠

وفى ختام عرض الكاتب لتلك المعوقات يؤكد على أنها كانت كلها عوامل متشابكة وتؤثر كل منها فى الأخرى وتضافرت على احباط الآمال لدى الآملين فى تحسين تدريس الرياضيات لدينا وكانت تحتاج الى بحوث كبيرة وعديدة ٠

● وقد تمت بعض البحوث القليلة المتناثرة فى اطار الرياضيات التقليدية من جانب المتخصصين فى تدريس الرياضيات أكدت كلها على عدم الاهتمام بالفهم ووصلت الى حد أن بعض المفاهيم كان نسبة التحصيل فيه صفر ٪ أو ما يقارب تلك النسبة ٠

وأن الفلسفة التى أدت الى هذا هو مبدأ الوصاية حيث اعتقدنا كمعلمين أن التلاميذ لا يمكنهم أن يفهموا كل شىء وأنه من الأفضل أن يأخذوا الأمور

ببساطة ما استطعنا الى ذلك سبيلا وكان هذا مفهوما خاطئا لدينا بعكس ما أثبتته تجارب البحث العلمى من تأثير الفهم على التلاميذ بما فيهم الضعفاء وتحسن تحصيلهم ليس فقط فى مجال الفهم وانما فى المهارات وحل المسائل. كما أثبتت التجارب أن التلاميذ قادرون على الفهم بأكثر مما تصورنا ·

مما سبق من عرض يتضح أن حال تدريس الرياضيات أهم ما فيه طابع الآلية والانقلاب فى مفاهيمنا كمعلمين فالعلة والسبب مضيعة للوقت وحشو زائد والآلية وأنواع المسائل والمعقد منها هو غاية الغايات وما يجب البحث عنه والاهتمام به ·

ولذا فان اصلاح تدريس الرياضيات عندنا كان لابد من البحث عن حل جذرى يحققه حيث أن تدريس الرياضيات وصل الى حد غير مجد الترميم فيه ·

والواقع أن الرياضيات الحديثة قدمت لنا بأسلوبها الفرصة المناسبة للتغيير المناسب لنا ·

خاصة وأنه قد نشطنا فى اتجاهات علمية محمودة فى طريقة اختيار المناهج وظهور مبدأ تدريس المعلمين والعمل على وجود كتاب للمعلم وكذلك ضرورة تقويم التطبيق قبل تعميمه ونشأة اللجان الدائمة وغيرها لدراسة مشكلات تدريس الرياضيات واحتوائها على خبراء فى الميدان من جوانبه المختلفة الا أنه كانت هناك آثار جانبية لابد من التنبه اليها وهى الخاصة بالدروس الخصوصية ، وظهور كتب خارجية لها من الاتجاهات والمستوى ما لا ينبغى السماح به الى جانب عدم الاستعانة بالخريجين الأحدث من كليات التربية والعلوم بتوسع أكبر (خريجى السنوات العشر الأخيرة) وكذلك تدريب مئات من المعلمين والموجهين على الرياضيات الحديثة ثم تركهم لسنوات دون الاستعانة بهم فى تدريس الرياضيات الحديثة وأن الكاتب ليقدم هنا نتائج أولية لبحث قام به فى مدارس الرياضيات الحديثة بالصف الأول الثانوى فى ١٢ مدرسة حكومية (هى كل المدارس الحكومية المطبق بها الرياضيات الحديثة بالتعليم الثانوى بجمهورية مصر العربية) ·

وموضوعه « فهم تلاميذ الصف الأول الثانوى للمفاهيم المتضمنة فى منهج الرياضيات الحديثة » ·

يعود تاريخ البحث الحالى الذى يقوم به الكاتب الى العام الدراسى ١٩٧٠/١٩٧١ فبعد متابعته للمراحل التى سبقت تطبيق المنهج الذى عرف بمنهج الرياضيات الحديثة بالمدارس الثانوية أحس بضرورة تقويم ذلك التطبيق

حتى لا يتحول الى مجرد تطبيق لكتاب مقرر وانما الى تجربة لهـا الكثير من مقومات التجريب العلمى .

ولما كان لكل علم لغته ومفردات تلك اللغة هى مصطلحاته فقـد رأى الكاتب أن تحول تلك المصطلحات لدى التلاميـذ من مجرد كلمـات عامة الى مصطلحات لها مفاهيم رياضية محددة شىء يعد أساسيا وهدفا يأتى فى المرتبة الأولى من الأهداف التى يجب البحث عن مستوى تحققه والواقع أن أهميـة فهم التلاميذ للمفاهيم المتضمنة فى منهج ما هدف نادى به دائما المربون ولجميع المواد . وفى الرياضيات نجد أنه يكاد لا يخلو انتاج مكتوب أو مقروء فى تدريس الرياضيات سواء قبل أو بعد ظهور المنـاهج الحديثـة بالمدارس من الحديث عن أهمية فهم التلاميذ للمفاهيم الرياضية وفى مختلف دول العـالم ونذكر هنا أسماء بعض من أكدوا أهمية الفهم للمفاهيم : رسل Rusell, E. بوزول Buzwell, G.T. ، برونل Brownell, W.A. ، بتلر Butler, C.H. موزمن Mozman, C.H. ، فهر Fehr, H.C. ، لبيب جورجى ، محمد حسين على . والجدير بالذكر هنا أن جميعهم أكدوا أهمية الفهم وأوضح الكثير منهم أن فهم التلاميذ للمفاهيم الرياضية أهم من تمكنهم من المهارات الآلية ورأوا أن المهارات تتحسن عن طريق الفهم وبعضهم أثبت ذلك عن طريق تجارب قام بها بل أن بعضهم مثل موزمان يرى الاهتمـام بالفهم ولو على حسـاب المواضيع المقررة ويكتفى هنا بذكر قول فهر « أن الهدف الأعلى فى التدريس هو أن يحصل الطلبة مجموعة من المفاهيم ... » .

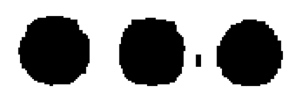
هذا واذا كان فهم التلاميذ للمفاهيم المتضمنة فى منهج ما للرياضيات يعد هكذا أمرا أساسيا فان ذلك الأمر تتضاعف أهميته اذا كانت تلك المفاهيم محتواه فى منهج جديد بالنسبة للتلاميذ والمعلمين وقد أكد أهمية المفاهيم المتضمنة فى منهج حديث للرياضيات كل الخبراء الذين تحدثوا فى مؤتمر القاهرة (٨ ــ ١٧ مارس ١٩٦٩) الخاص بتطوير تدريس الرياضيات فى البلاد العربية .

نتيجة لما تقدم فان الكاتب فى عام ١٩٧٠ أعد اختبارات موضوعية لقياس فهم التلاميذ للمفاهيم المتضمنة فى موضوع الفئات وطبق الاختبار على أحـد فصول المدرسة الثانوية الجوية ونتيجة لمعطيات نتائج التطبيق فقد عدل مـن تعليمات الاختبارات وصياغتها واسترشد بذلك فى تصميم اختبارات لقيـاس فهم التلاميذ للمفاهيم المتضمنة فى موضوعات الفئات ، الرواسم ، العلاقات ، الأنظمة ذات العمليات ، المنطق وقام بتطبيقها على ١٢ مدرسة حكومية ثانوية فى العام الحالى ١٩٧٤/١٩٧٥ وذلك باعتبار تلك الموضوعات تحتوى عـلى مفاهيم تعتبـر أساسية فى منهج الرياضيات الحديثة المقـرر بالصف الأول الثـانوى .

ولتحقيق هذا الهدف فقد أحصيت المفاهيم الموجودة بالموضوعات المختلفة وبلغت فى مجموعها ٧٠ مفهوما صمم لها ٢٣٠ سؤالا احتوى كل سؤال منها على ٧ اجابات مختلفة فى المتوسط احداها تعد الاجابة الصحيحة كما اتخذت ترتيبات لاستبعاداحتمالات التخمين للاجابة وقد كانتجملة صفحاتالاختبارات ١٤١ صفحة (٤ صفحات منها خصصت لاستفتائين) ٠

الا أنه بالنسبة للأسئلة الخاصة بالنوع التجريدى فقد اقتصر كل مفهوم على سؤال واحد أما الاجابات المختلفة فكل منها كان يقيس صحة فروض وهذا يعد اضافة جديدة لطريقة صياغة الاختبارات ولم يستخدم من قبل أسئلة التعرف لتقيس الفهم للمفاهيم فيما عدا السؤال الخاص بالتعرف على المعادلة فى اختبارات الباحثة نبيلة زكى ابراهيم ٠

والواقع أنه وبالرغم من صعوبة تصميم الاختبارات الموضوعية وخاصة فى الرياضيات على الأخص تلك الاختبارات الخاصة بالمفاهيم وتلك الحقيقة يعرفها كل من جرب معاناة تصميم أمثال تلك الاختبارات ولعل ذلك كان سببا لأن يقرر برونل عام ١٩٤٠ « قل أن تجد اختبارات صادقة ثابتة لقياس المفاهيم الرياضية » هذا ولازال قول برونل الى وقتنا هذا صحيحا الى حد بعيد ٠ حيث نجدأنفارجا Varga, T. فى عام ١٩٧١ يؤكد على أن « هناك تناقضا فىالتقويم فالأهداف الأقل أهمية مثل المهارة يمكن تقويمها أيسر من تقويم أهداف أكثر أهمية مثل الفهم ولذا ينبغى الاهتمام بتقييم النوع الأخير » الا أن الاختبارات الحالية قد حازت على موافقة الأساتذة المشرفين على البحث من أكاديمية العلوم التربوية بالاتحاد السوفييتى على أنها اختبارات تقيس بصدق الفهم للمفاهيم الرياضية كما حصل الكاتب على ردود ست من الأساتذة الخبراء بالميدان من أساتذة الجامعات والأساتذة المختصين بوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية أكدت جميعها على أن تلك الاختباراتصادقة فيما تدعى أنها تقيسه ٠ وان كان رد الأستاذة سعاد أنيس خبيرة المناهج بالتعليمالاعدادى والثانوى احتوت على تحفظات خاصة بالصياغة لبعض الأسئلة وصعوبة بعضها وتكرار بعض ثالث كما أشار الى سهولة ولطف بعض رابع وكذلك فان رد الأستاذ محمد أبو يوسف وكيل التربية جامعة عين شمس ورئيس قسم الرياضيات بها احتوى الى جانب التحفظ على صيغة بعض أسئلة الاختبارات على رأى بأن ذلك كان يمكن علاجه لو أنه طرحت هذه الأسئلة على عينة استطلاعية كما احتوى رد الأستاذين على اشادة بالجهد المبذول فى وضع الاختبارات ٠



الحرب النفسية وعمليات غسيل المخ ...

للدكتور عبد الرحمن عيسوى
أستاذ مساعد علم النفس
بجامعة الاسكندرية

يسعدنى أن أحدث القارىء فى موضوع من أهم موضوعات الساعة بل هو موضوع الساعة وكل ساعة ذلك لأن الحرب النفسية Psychological wareface عملية مستمرة مفصلة لا تعرف الحدود الزمانية أو المكانية ، فهى ملحة مستمرة فى السلم والحرب فى الداخل والخارج وأهم من هذه الكلمة المتواضعة اتاحة الفرصة أمام القراء على مختلف تخصصاتهم ومعارفهم لتبادل الرأى والخبرة من هذا الموضوع الحيوى ولا شك أن مثل هذه المناقشة ستكون ذات قيمة عظيمة بالنسبة لخطط الاعلام العربى فى ضوء صحوة العرب على أثر حرب تشرين المجيدة ١٩٧٣ ·

مفهوم الحرب النفسية :

يقصد بالحرب النفسية تلك الوسائل غير العسكرية التى تؤثر فى عقائد الناس وآرائهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وعواطفهم وعقولهم وارادتهم وعزيمتهم وحماستهم ، وفوق كل ذلك التأثير فى سلوكهم · ويطلق عليها أحيانا أسماء مختلفة منها الحرب الباردة أو الحرب المعنوية أو حرب الأعصاب أو الحرب الفكرية أو الحرب الأيديولوجية أو الحرب الدعائية (١) ·

وان كنت فى هذا المقال أميل الى الحديث عن وسائل الاقناع Techniques of persuasion حتى يمكن أن تفكر فى استخدام هذه الوسائل من مجالات كثيرة فى الحياة العملية الى جانب المجال العسكرى ، كالاعلام والاقتصاد والتربية والتصنيع ·

(1) Krech., D., Theory and problems of social psychology

أهمية الحرب النفسية :

ان الحرب النفسية ليست مجرد ألفاظ تقال أو أخبار تذاع وانما هى عملية تحتاج الى خبرة فنية وتخطيط ودراسة ، ومعرفة بكثير من النظريات السيكلوجية فى الموضوعات الآتية :

- الادراك الحسى وقواعده Perception
- الدوافع الشعورية واللاشعورية Conscious and unconscious motives

الميول السياسية والاجتماعية والنفسية : Interests

- الاتجاهات العقلية لأفراد الشعب Attitudes
- العقائد (الدينية والسياسية) Beliefs
- العادات والتقاليد السائدة Traditions and customs
- عملية التفكير وطرق الاستدلال والاستنباط Thinking
- سمات الشخصية ومميزاتها Personality traits
- نظريات التعلم Theories of learning
- طرق التدريس Teaching methods
- استخدام الوسائل المعينة السمعية والبصرية والملصقات والصور التوضيحية والرسوم البيانية ... الخ (١) .

هذه من المباحث الهامة فى علم النفس والتى لابد من دراستها عمليا وتجريبيا على المستويين الفردى والجماعى عند أفراد الجماعة التى نوجه ضدها الدعاية أو الجماعة التى نوجهها لصالحها . وتلزم هذه الدراسة قبل البدء فى شن هجمات الحرب النفسية وكذلك تلزم قبل وضع برامج وخطط الدفاع ضد دعايات الأعداء .

---

(١) صلاح نصر ، الحرب النفسية ؟

العمليات العقلية والشعورية واللاشعورية التى تتصل بالحرب النفسيه :

هناك الكثير من العمليات العقلية التى تتدخل فى الحرب النفسية منها ما يلى :

الكبت (Repression) أى دفع الميول الغير مرغوبة الى حيز النسيان ٠

الاسقاط (projection) أى اسقاط مشاعرنا نحن على الغير ٠

الايحاء (Suggestion) أى غرس فكرة فى ذهن شخص آخر دون سند ٠

التعويض (Compensation) أى التعويض فى نواحى النقص ٠

التبرير (Rationalization) اختراع أسباب وهمية محل الأسباب الحقيقية للسلوك ٠

الازاحة (Displacement) أى نقل الانفعال من الموضوع القوى الى موضوع ضعيف لا نخشاه ٠

العكسية (Reaction-formation)) أى اظهار عواطف مزيفة عكس عواطفنا الحقيقية ٠

النكوص (Regression) أى العودة الى مرحلة سابقة من مراحل النمو

الصراعات المختلفة (conflicts) ومنها صراع الاقبال والاحجام

والاقبال والاقبال ، والاحجام ، والاحجام ، وتعنى وجود هدفين يرغب الفرد فى القيام بهما معا أو فى تجنبهما معا ولكنه لا يستطيع الا القيام بهدف واحد (١) ٠

وسائل الحرب الدعائية أو الحرب النفسية :

١ ـ القتال الفعلى أو المسرحى واعمال التدمير والتخريب (Sabotage)

٢ ـ الاذاعات السرية والعلنية ٠

٣ ـ التليفزيون ٠

٤ ـ الكتب والكتيبات والنشرات والمقالات والصحف والمجلات ٠ ١

---

(1) Sanford, F.G., Psychology, A Scientific Study of Man, 1961

٥ ـ الصور والرسوم والملصقات والاعلانات والشعارات والنداءات ·

٦ ـ الشائعات (Rumours) والقصص والأســـاطير والأغانى والأناشـــيد والهتافات والمهرجانات والندوات والمحاضرات والمناظرات ·

٧ ـ الموسيقى الحالمة أو الموسيقى الحماسية ومكبرات الصوت والطائرات والمدافع والدبابات التى تقذف المنشورات والأفلام السينمائية والروايات والمسرحيات وما الى ذلك ·

عمليـــة غسيل المخ :

عرفنا أن الحرب النفسية تستهدف تغييــر اتجاهات النــاس وسلوكهم ويصل هذا التغيير الى الذروة فى عملية غسيل المخ (Brain washing)

فما الذى نقصده بعملية غسيل المخ ؟

ان اصطلاح غسيل المخ اصطلاح استعارى (Metaphosical term) حديث يقصد به ارغام الفرد على التخلى عن عقائده واتجاهاته وأنماط سلوكه بطريقة متطرفة · ويرتبط هذا الاصطلاح فى ذهن الكثيرين بمشاعر الرهبـــة والخوف · ويعتقد البعض أن هناك آلات حديثة تستخدم فى محو أفكار الفرد وازالة عقائده ، ولكن الواقع أن الجديد فى هذه العملية هو الاسم فقط وقبـل شيوع هذا الاصطلاح كانت تستخدم اصطلاحات أخرى مثل التبشير العقائدى أو التربية العقائدية (Indctrination) ومعناها حث الناس على قبول عقيدة ما دون تفكير نقدى (١) وقد يكون هذا التبشير دينيا أو سياسيا أو اجتمــاعيا أو فلسفيا ، ولقد أستخدمت الثورات المختلفة برامج قوية لاقتلاع العــادات السلوكية والفكرية القديمة ، وغرس غيرها ، ولقد فعلت ذلك الصين وألمانيــا وروســيا ·

كيفية غســـيل المخ :

وفى الختام أود أن أستأذن القارىء فى سرد قصة درامية طريفة لشخص · توضح العمليات المتضمنة فى غسيل المخ والآثار التى تتركها والأسلوب الذى يتبع فى غسيل المخ ثم لحال شخصيته بعد ذلك ·

---

(1) English, H.B. A comprehensive Dictionary of psychological and psycho — analytical term Longmans, 1958.

انها قصة طبيب انجليزى مشهور يدعى (venicent) (١) كان يعمل فى شنغهاى منذ أمد بعيد ، فبينما هو يسير فى أحد شوارع المدينة واذا بقوة مسلحة من رجال البوليس تلقى القبض عليه وتقتاده الى أحد السجون التى يطلقون عليها مراكز اعادة التأهيل (Re-education centers) حيث وضع فى زنزانة صغيرة ، وكان يوجد بها ثمانية من السجناء القدامى الذين أصبحوا يقومون بدور المعلمين للسجناء الجدد ، دخل الطبيب الزنزانة وأمره الحارس بالجلوس فى وسطها وسرعان ما التف حوله الزملاء الثمانية فى شكل دائرة كاملة وأخذوا فى التشهير به والهتاف فى وجهه مرددين : هذا هو الاستعمارى ... هذا هو الجاسوس ... ويحضونه على الاعتراف بجرائمه للحكومة ، فيعترض عليهم مؤكدا أنه طبيب وليس جاسوسا ، وانه يعمل طبيبا منذ أكثر من ٢٠ عاما ، فيردون عليه ان الحكومة لديها كل البراهين والأدلة القاطعة الدافعة التى تثبت ادانته ، ثم انهالوا عليه بسيل من الأسئلة المتعددة التى تدور حول نشاطه والتى قالوا عنها أنها كانت مجرد تغطية لتجسسه ، واستمر به الحال هكذا يعيش وسط هؤلاء الزملاء لعدة شهور ، وبعد ذلك سيق للمحكمة حيث وجهت اليه تهمة « غامضة » وطلب منه القاضى أن يعترف . وكانت أسئلة القاضى تدور حول نشاطه وأعماله وأصدقائه وزملائه واتصالاته خلال فترة اقامته فى شنغهاى ، ثم أكد له القاضى أن الحكومة تعلم كل شىء عن جرائمه ، وان المسألة ترجع له وأنه اذا اعترف فسوف يتم الافراج عنه بسرعة . واستمرت هذه الأسئلة عشر ساعات متواصلة انتقل الحديث خلالها الى علاقته ببعض السفارات الأجنبية والمنظمات الأخرى .

ولكنه استمر فى ابداء دهشته لماذا قبض عليه منذ البداية ، فثارت ثائرة القاضى وأمر بأن توثق يديه خلف ظهره ، ثم طرده من الحجرة ، وأمره أن يفكر فى المسألة ثانية .

ولم تمض الا عشر دقائق حتى استدعاه القاضى مرة أخرى ولكنه ظل متمسكا ببراءته ، فأمر القاضى بوضع رجليه أيضا فى سلاسل ثقيلة ، وبوضعه فى الزنزانة ، وهناك كان فى استقباله الزملاء الثمانية بهتافاتهم واتهاماتهم « المعهودة » التى استمروا فى أدائها طوال الليل ، وكان « فينسنت » قد أمضى طوال يومه ماثلا أمام القاضى . وفى نهاية حفل الاستقبال هذا وجهوا له هذه النصيحة :

---

(1) J.A. Brown

ـ عليك أن تبقى مكبل القدمين بالسلاسل ومعلقا يديك وراء ظهرك ، انهم لن يساعدوك لأنك رجعى كبير ، انك ستأكل كما يأكل الكلب ، بفمك ، وأستأذنك وعليك أن تعد وعاء الطعام وكوب الشاى بأنفك ، وعليك أن تشرب الجساء ، واذا أردت أن تتبول فانهم يفتحون لك البنطلون ، وعندما تنتهى ، « ينظفونك » ولن يهتم أى شخص بحالتك الصحية ، ولن يهتم أحد باستحمامك وانك ستبقى فى هذه السلاسل لأنك رجعى ، ولكن اذا اعترفت فسوف تعامل أحسن من ذلك • وفى اليوم التالى استولت على « فينسنت » فكرة ضرورة التخلص من هذه القيود فادلى باعترافات ما عن نشاط جاسوس ما ، ولكن لسوء الحظ كان بالقصة بعض الثغرات فطن اليها القاضى فرفض اعترافه ، وأمر باستمرار المحاكمة ، واستمرار « نشاط الزملاء » وبعد ذلك غير « فينسنت » من طريقته وأخذ يعترف بتفاصيل محادثاته مع زملائه أثناء اقامته فى الصين ، وكانت استجواباته مستمرة متصلة يتخللها فترات للراحة ، كان يساق فيها للمشى حتى يتغلب على النعاس ، ولكن المشى كان يزيد من ارهاقه الجسدى ، وكانت الاستجوابات تتم أثناء الليل ، وفى أثناء النهار كان يكلف بأن يعيد على سجين آخر كل ما اعترف به فى الليلة الماضية مع اضافة كل ما يمكن اضافته من تفاصيل ودقائق ، وفى أثناء الراحة من الاملاء كان الزملاء (Cell-mates) يعودون الى مزاولة نشاطهم المعهود ، وكأن الزنزانة كلها « تهتم » باعترافاته•

وكان الزملاء يرصدون حركاته وسكناته وألفاظه ويسجلونها ويبعثون بها الى رجال السلطة ، وكانوا دائما يقولون له : انك تريد هذه السلاسل ، انك تريد أن ترمى بالرصاص ، لابد أن تكون أكثر اخلاصا وولاء حتى تستريح من هذه السلاسل •

بعد خضوعه لمثل هذه الضغوط القاسية أنهكه التعب واعتراه الاضطراب وتملكه الشعور باليأس وانه لا حول له ولا قوة ، فاستسلم وتوقف عن المقاومة ، ثم قالوا له ان القاضى هو « سيدك الحقيقى » فعندما يسألك فلتجب عليه دائما « بنعم » واذا قال لك هل كان معك مائة جاسوس آخر ؟ فقل له كلا يا سيادة القاضى بل كانوا أكثر من ذلك انك الآن لست بحاجة الى التمسك بالصواب والخطأ ، ان حياتك ما هى الا مجرد أيام وسوف ترمى بالرصاص وتستريح من كل هذا • وبعد ذلك اضطر الى الاعتراف بنشاطه الحقيقى وعلاقاته بغيره من الناس وعندئذ أخذت السلطات هذه الاعترافات كأداة للضغط عليه والتهديد والتشهير به ؟

وكانوا يقولون له •• اعترف بكل شىء •• اظهر اخلاصك وولاءك للحكومة اظهر نظافتك وبراءتك •• اعترف على زملائك وأصدقائك • وظلوا به حتى اعتنق فكرة الآخرين • مؤداها أنه لا فرق بين تبادل الأخبار بصورة عرضية

وبين التجسس المتعمد ، فاعترف أنه أثناء حركات التحرر الوطنى رأى المدفعية الصينية تجرها الخيول ، فذكر ذلك لصديق أمريكى ·· وهنا اقنعوه بأن هـذا الأمريكى كان جاسوسا · وعندئذ طرأت على معاملته بعض التحسينات ، فكان يسمح له بالجلوس أثناء الاستجواب ، وكان القاضى يحدثه بشىء من الود ، ويبلغه أسف الحكومة على الوقت الصعب الذى قضـاه وان الحـكومة تود الافراج عنه اذا أدلى باعترافات « كاملة » وطلبوا منه أن « يصلح » وأن يكتب اعترافاته · ولكن اذا رفض القيام بعمل شىء ما كانت السلاسل تعود اليه ، وكانوا ينادونه « برقمه » بدلا من اسمه ، وكان يمنح طعاما رديئا ، وكان عليه أن يمشى على رأسه ٤٥ ثانية فى سباق رياضى مع غيره من السجناء ، وكـان ينتقد أشد النقد اذا أخفق فى ذلك ، وبعد مضى ٣ أسـابيع على اتبـاع سياسة « التدليل » هذه ، أصبح عليه أن يشترك فى اعادة تعليم الزملاء ، وكان يعمل بهذه الوظيفة نحو ١٦ ساعة يوميا ، وكانت مناهج الدراسة تدور حول قـراءة ومناقشة بعض الكتب والمعادلات والنصوص الشيوعية ، وكان السجين يدرب على كيفية التعبير عن نفسه من وجهة نظر الغيـر ، وكانت معظم النصوص تدور حول اهانات الدول الغربية للصين قبل الثورة ، وتؤكـد فكرة اشتغال « فينسنت » جاسوسا تحت ستار الطب ، وكان الدرس يبدأ بأن يقرأ المعلم نصا ويناقشه الطلاب وعندما كان « فينسنت » يرفض قبول فكرة معينة كان المعـلم يطلب منـه أن « يحلل نفسه » وأن يبحث عن أسباب نزعاتـه « الرجعيـة » واستمرت هذه المحاولات حتى قبلها « فينسنت » وأصبحت جزءا من كيـانه الذاتى · وكان الحوار يستهدف نقد الفرد ذاته ومراجعـة أفكاره وآرائه والبحث عن الذات ، وادانة الأفكار السيئة ، وتحليل مشاعره وسلوكه فى الزنزانة ·

وكانت هذه المدرسة تناقش جميع المشكلات العالمية والتاريخية والأحداث اليومية وتفسيرها من الزاوية الصينية ، واذا اعترض الطبيب على شىء مـن هذا اتهم بأنه مازال « فرديا أو ذاتيا » ويشبه النشاط العقلى فى هذه المدرسة بالنشاط المتضمن فى عملية العلاج الجماعى (group psychotherapy) مع اختلاف فى التأويلات فبدلا من استخدام اصطلاحات « فرويد » تسـتخدم اصطلاحات كـارل ماركس ، فيقال لفينسنت « انك تعـانى » عندك عقـدة استعمارية « أو تعـانى من مرض البورجوازية » ومن مطامعهـا وجرائمهـا واستغلالها · واذا كسر كوب المـاء الـذى يشرب منه فانه « يضيع أمـوال الشعب » ، واذا شرب كثيرا من الماء فانه يمتص دماء الشعب ، واذا شغل حيزا

كبيرا أثناء نومه فى الزنزانة فانه يمارس « سياسة التوسع الاستعمارى » ويعد حوالى شهر على هذا النحو أعيـــد استجوابه (Imperical expansin Interrogation) لكى يدخل على اعترافاته بعض التحسينات وكان القاضى يركز على بعض الأحداث الواقعية فى حياته قائلا له : من هذا الاعتراف العام الغيـــر دقيق يجب أن تبـــدأ باعتراف أكثـــر دقة وتشخيصـــا وتجســـيما more concrete لقـــد ظهر فى اعترافاتك السابقة ثمانية جرائم ، واذا أنكرت ذلك سوف تفقد التجسن الذى طرأ على معاملتك ، وسوف تعود الى ضوضاء الزملاء والسلاسل ·

ولقد قضى « فينسنت » ١٤ شهرا فى مدرسة اعادة التعليم هذه ، وفى خلال السنة الثـــالثة من سجنه عمل تنقيحا آخـــر لاعترافاته وظهرت بصورة « فريدة ومنقحة » وبدأ يقبل اعترافاته كحقيقة حتى وان كان غير مقتنع بهـــا لتجنب الوقوع فى المشكلات ، وهنا أخبروه أن اتجاهاته قد تحسنت ونقلوه الى مكان آخر فى السجن حيث كان يسمح له بممارسة النشاط الترويحى · وبعد ذلك استدعوه للادلاء باعترافاته باللغة الانجليزية والصينية أمام رجال الصحافة والاعلام ، وسجلت اعترافاته ثم حكم عليه القاضى بثلاث سنوات كان بالطبع قد قضاها عندهم ، ولم تمض ثلاثة أعوام حتى نقلته سفينة انجليـــزية الى هونج كونج (Hong Kong) حيث أذاعت وكالات الأنباء قصته ·

ولقد خضع بعد ذلك لدراسة سيكولوجية دقيقة كشفت للأسف أنه أصبح مريضا نفسيا يشعر بالاضطرات والخوف والشك والاضطهاد حتى من المعالج النفسى ، والشعور بالضياع من العالم الرأسمالى والشعور بعدم الأمان ·

آثار عملية غسيل المخ على شخصية الفرد :

ان عملية غسيل المخ تؤدى الى ارتداد الفرد الى حالة طفلية يعتمد فيها على الغير ويقبل النظم التى تخضع لها دون مقاومة وذلك لأن يخضع لتأثيرات قوية من البيئة بينما لا يستطيع هو أن يمارس أى ضغط على هذه البيئة ، وبذلك تؤدى عمليات غسيل المخ الى نزع الفرد من ذاته ، ومحو شخصيته ، حيث يعامل السجناء معاملة القطيع دون مراعاة ما يوجد بينهم من فروق فردية ، واطلاق الأرقام عليهم بدلا من الأسماء ، وغرس الشعور بالخوف من العـــالم الخارجى ، وعدم القدرة على التكيف معه ، ولذلك يصاب النزيل بمرض نفسى يمكن أن نسميه العصاب النظامى (Institutional neurosis) أى المرض الذى ينشأ من حياة الفرد داخل السجن والمؤسسة · وتعتمد عملية غسيل المخ على الآتى :

١ ـ تشكيك الفرد فى ذاته identity of selfhood

٢ ـ الحرمان من اشباع الحاجات الأولية والشعور بالألم والخوف والاهانة Pain, fear, and humiliation

٣ ـ فقدان القدرة على التحكم فى علاقاته السابقة ٠

٤ ـ العودة الى حياة طفلية أو النكوص Regression

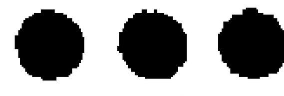
٥ ـ الحاق الضعف والهزال بصحته بحرمانه من النوم والراحة وتعرضه لسلسلة لا متناهية من الاستجوابات المتكررة ٠

٦ ـ فقدان الاحساس بالزمان أو الاتجاه المكانى عن طريق عصب العينين أو البقاء فى سجون مظلمة ٠

٧ ـ تعويد الفرد على الشعور بالذنب والاعتراف ٠

٨ ـ خيانة الذات (self-betrayal) والافضاء بكل أسرار الأصدقاء ٠

٩ ـ فقدان الولاء للماضى ٠ Ioyalties to the past



مفهوم الخبرة الجمالية عند الفلاسفة وعلماء الجمال
تصنيفها - وعلاقتها بالفرد

للسيدة / عنايات يوسف

الأستاذة بالمعهد العالى للاقتصاد المنزلى

الخبرة الجمالية وادراك الجمال هو موقف الانسان عند تذوقه للعمل الفنى ٠ ويختلف ذلك اختلافا كبيرا بين الأفراد لأن خبرتهم ازاء العمل الفنى ليست واحدة ٠ فالاحساس بالجمال أو بالفن مختلف من فرد الى آخر ٠ ولذلك يجد المفكرون صعوبة كبيرة عند محاولتهم وضع تعريف واحد ينطبق على مجموعة من التجارب والخبرات المختلفة ٠

ويقول العالم التربوى جون ديوى : ان الخبرة الجمالية هى الخبرة التى تضفى على مجموعة من الأفعال والاحساسات والأفكار المتناثرة وحدة واتساقا ٠ ففى كل خبرة عقلية أو عمل يقوم به الانسان جانب جمالى يرجع الى الانسان والنظام والترابط بين أجزائه ٠

ويقول الناقد الانجليزى ريتشارد : ان الخبرة الجمالية لا تختلف عن أية خبرة أخرى فى حياتنا العملية غير أنها تتميز بأنها أكثر نظاما وأدق تركيبا من غيرها ٠ ويقول اننا حينما نتأمل لوحة فنية أو نستمع الى قطعة موسيقية أو نقرأ قصيدة من الشعر لا نفعل شيئا يختلف عما نفعله حينما نذهب الى معرض الصور أو حينما نرتدى ملابسنا فى الصباح ٠ معنى هذا أن التجربة الجمالية ليست تجربة فريدة فى نوعها بل كل ما تتميز به هو تآلف العناصر التى تتركب منها بوساطة الجمال الذى يحول فوضى الدوافع النفسية الى استجابة موحدة منظمة ٠ بالخبرة الجمالية تتركز فى قدرتها على التنسيق بين الدوافع المتصارعة عند الانسان مما يولد فى النهاية لذة وتوازنا هما اللذان يحدثان النشوة الجمالية ٠ ولذا يصف عالم الجمال جورج سنتيانا الخبرة الجمالية بأنها تقترن دائما بالشعور باللذة ، ويصف تلك اللذة الجمالية بأنها تتميز بتعقيد لا يوجد فى اللذات الأخرى ٠ فالادراك الجمالى أبعد ما يكون عن اللذات الجسدية لأنه وان اعتمد فعلا على نشاط بعض الحواس كالأذن والعين الا أنه سرعان ما يحول هذه الادراكات الحسية الى صور مجردة متحررة من الجسد بل ان الاحساس الجمالى ينفرد عن اللذات الأخرى بأنه يحررنا من أنفسنا فنسمو به

الى عالم آخر أوسع من العالم الواقعى • ولعل أرسطو كان أسبق من الجميع عندما كشف النقاب عن طبيعة اللذة الجمالية حين فسرها بأنها تحدث توفيقا وتوازنا بين الانفعالات المتضاربة • فالشفقة هى دافع للاقتراب والاقدام ، والخوف دافع للاحجام والتقهقر توفق بينهما التراجيديا فى استجابة موحدة أسماها التطهير Catharsis الذى يعقبه توازن فى الانفعال ناتج عن انطلاق الانفعالات المكبوتة •

ولا تقتصر التجربة الانفعالية ـ الجمالية على ذلك الجانب الانفعالى ، بل تبين الدراسات الفسيولوجية كيف ترتبط التجربة الجمالية بنشاط الحواس المختلفة وبخاصة حاستى البصر والسمع لأنهما أكثر الحواس قبولا لفهم الأشكال المجردة وأكثرها قدرة على الكشف عن طبيعة العالم الخارجى اذا ووزنت بالحواس الأخرى ذات الاتصال المباشر بموضوعاتها كالشم واللمس •

ولقد حاول بعض علماء الجمال أن يبينوا أثر تلك الحواس الباطنية السفلى فى الاحساس بالجمال ، فقالوا بأن الجمال هو نوع من الاحساس باللذة ومن أهم القائلين بهذا المذهب سبنسر ، بل ذهبت بعض مذاهب الاستاطيقا التطورية التى ظهرت فى انجلترا الى القول بأهمية الغريزة الجنسية فى الاحساس بالجمال فيقول داروين : ان للحيوان قدرة على الاحساس الجمالى ، وان هذا الاحساس يعد عاملا من عوامل الانتخاب الطبيعى بمعنى أن الكائنات الممتازة من الناحية الجمالية هى التى استمرت فى البقاء ، كذلك يلاحظ أتباع هذا المذهب أن جمال الريش عند أنواع الطيور مثل الطاووس أو القدرة على الغناء كالبلابل أو القدرة على بناء العش أو على الرقص ، كلها تدل على طرق الاغراء بين الجنسين •

كذلك أرجع نيتشه Nitcha الاحساس الجمالى الى حالة النشوة الحسية ، وبخاصة النشوة المرتبطة باثارة الغريزة الجنسية ، لكن الاستجابة الانفعالية والادراكات الحسية المختلفة ، وان كان لها أهميتها فى الخبرة الجمالية ، الا أن عنصر الخيال والادراكات الفعلية يتدخلان فيها الى حد كبير • ويمكن أن تجد عند أفلاطون ما يوضح هذا الجانب الادراكى الفعلى • فهو يعرف الجمال بأنه نسبة ومقياس • وكذلك الفيلسوف كانط يعرفه بأنه لا يكون ثمة موضوع ما يؤدى بنا الى رضى كلى ـ أو ما يثير الاعجاب على نحو عام ، لكن الادراكات الفعلية فى الفن تتطلب نشاط الخيال • ولتفسير تضافر هذه الملكات والقوى المختلفة فى الخبرة الجمالية جاءت المدرسة الألمانية مع تيودورليبس Lipps بنظرية التعاطف أى التى تفيد معانى التقمص والاسقاط التى يهتم بها نوع من الانسجام بين ملكات المعرفة والوجدان • وخلاصة هذه الخبرة أن الذات تستغرق فى العمل الفنى الى حد أن تفقد شعورها بفرديتها •

فنحن عند ادراكنا لشيء معين نحس أننا نتقمص هذا الشيء • معنى هذا أننا من ناحية نضفى عليه حالتنا النفسية ، ومن ناحية أخرى نستعير منه الحالات الوجدانية التى منحناه اياها • نستعيرها لنشعر بلذة الاحساس •

ويطلق ليبس Lipps هذه النظرية على الخبرة الجمالية فيرى أننا عندما نتأمل الموضوع الجمالى لا نعى هذه الحركات تماما ، لأننا نستغرق فى تأمل الموضوع الجمالى أى أن التعاطف يفسر بأن المشاهد ينسى نفسه • فمثلا عندما نتأمل فى ليل دامس أو بحيرة فى جبل فنحن لا نراها على أنها مجموعة من العلاقات فى الألوان والأشكال ، ولكننا نراها معبرة عن أشياء فى الحياة ، نراها مرتبطة بكثير من الذكريات السابقة والانفعالات التى عشناها من قبل • فقد نثور مع عطيل أو نرتجف مع ديدمونة ، فالمشاهد يصبح مشاركا ايجابيا وبخاصة فى فنون الحركة كالتمثيل والشعر ، لكن يحدث فى فنون الصورة كالعمارة والزخرفة أن نقف عند حد التأمل الساكن السلبى بغير مشاركة ايجابية • فنجد أن هذه الخبرة التى تتم فيها المحاكاة الباطنية والتقمص والاسقاط الوجدانى (التعاطف) ليس مما يميز التذوق الجمالى لأنها عامة وتتدخل فى معرفتنا بالأشياء ، ولا تقتصر على ما نحسه من جمال أو قبح ، بل تدخل فى عملية الادراك • لكن الشعور الجمالى لا يقف عند حد الادراك الحسى والانفعال وانما يتضمن حكما نقديا عند المتذوق أو الناقد •

ويسأل « لالو » هل نعتم الاستاطيقا بسيكولوجية المؤلف صاحب الدور الفعال الايجابى فى الخلق أو بسيكولوجية المتذوق صاحب الدور السلبى فى التأمل ؟ ولكن يجب أن نفهم أن الفنان الخالق هو فى الوقت نفسه حاكم على نفسه ، ويظهر ذلك عندما يراجع الكاتب قراءة مسوداته ليصممها أو يتراجع المصور خطوات ليرى لوحته ويضيف اليها لمساته ، وعندما يؤدى الموسيقى سيمفونية على البيانو ويستعيدها على الأوركسترا •

ويختلف علماء الجمال على مكان وجود القيمة الجمالية فينقسمون الى فريقين :

١ ـ فريق يقول بموضوعية القيم أى أن للقيمة وجودا خاصا هو سبب جمال الموضوع الذى نحكم عليه بالجمال •

٢ ـ فريق آخر يقول بذاتية القيم ، أى أن القيمة لا وجود لها الا فى ذهن المشاهد واحساسه ، ولكن نسأل هل المشاهد يخلق القيمة من العدم ، أو أنه يكشف اللثام عنها لأن لها وجودا أيضا •

والحل الأوسط أن المشاهد يشترك مع الموضوع فى ايجاد القيمة ٠ والقائلون بذاتية القيم يرجعون القيمة الى مقدار ما يثيره فينا الفن من تأثير أو انفعال ٠ فالجمال الذى نحكم به على لوحة أو قصيدة لا يرجع الى حقيقة خارجية مستقلة عن شعورنا نحو هذه اللوحة ، أو انفعالنا بهذه القصيدة ٠ فالعمل الفنى اما أن يعجب الانسان أو لا يعجبه ٠ وكل عمل فنى هو مطلق فى ذاته ٠

ويرى تولستوى أن مقياس العمل الفنى يرجع الى قدرته على توصيل الانفعالات ، فبقدر ما يثيره فينا من انفعال بقدر ما ترتفع قيمته ٠ غير أنه يمكن أن نلاحظ أن هذه النظريات التى تقول بذاتية القيم تفضى الى القول بأن مقياس الجمال سوف يكون فى عدد الجمهور الذى يتأثر به ، فانها تصبح من الناحية الفنية أكثر أهمية ٠ وعلى ذلك يصبح مقياس الجمال كميا فقط ، بل يصبح الأقيم فنيا هو الأحب والأسهل ٠ ولما كان الناس غالبا يحبون الأسهل ٠ فسوف يكون الأسهل بناء هو الأكثر قيمة ٠

وهذا ينتهى الى سلب القيم وجودها الخاص ورد القيم الى مجرد وظائف سيكولوجية وفسيولوجية غير الانسان ٠ والرأى الصحيح ألا ينسب الحكم الجمالى الى الانفعال الذاتى لأننا لابد أن نرجع الى التجارب السابقة والتراث الفنى ٠

أما الفريق الثانى الذى يؤمن بوجود خارجى للقيم المطلقة ، فيضيف أفلاطون الى الجمال بأنه مثال مطلق فى عالم سماوى يعلو على العالم الانسانى ٠ وأتباع هذا الرأى يجردون الجمال ويجسدونه فى مثال لا برهان على وجوده الا بحدس صوفى ٠

والواقع أن القيم ليست كائنات ثابتة ، وانما تتكون وتنشأ من خلال العمل الفنى المتواصل ، وتتغير بتغير الحياة الاجتماعية التى يعيشها الانسان ٠ فلها وجود موضوعى ، ولكنه نسبى يتغير حسب ظروف الحياة ٠ فالقيمة لا ترجع الى مجرد احساس ذاتى للمتذوق ، ولا الى وجود خارجى مستقل عنه بل تنتج من العمل الفنى المتواصل ٠ فالقيمة الجمالية هى ثمرة تجارب كثيرة فى مجتمع محدود بظروف تاريخية ، وهذه الظروف تدخل فى التصور الجمالى ٠

وأنواع الفنون التى يتذوقها الفرد قد صنفت على أساس محسوسات ٠ خطوط ـ أحجام ـ ألوان ـ اضاءة ـ حركات ـ أصوات مفسرة فى اللغة ـ أصوات موسيقية ٠ فبالنسبة **للخطوط** يقوم فن الزخرفة الذى يعنى بالتماثل كالأرابسك والرسم ٠ الأحجام يستند على فن المعمارة والنحت ٠ الألوان تقوم

على التصوير – الاضاءة تقوم على فن الاسقاط الضوئى – والسينماوالحركات هى أساس الرقص والتمثيل الصامت (بانتوميم) ، واللغة يقوم عليها النثر والشعر والصوت يستند الى الموسيقى ٠

ومهما تختلف الآراء فى تحديد معنى الخبرة الجمالية ٠ فلا شك أن الفن يكشف القيم الجمالية وهو وسيلتنا لوضع معايير لهذه القيم ٠ والفن لهاتصال وثيق بالحياة فنحن لا نرى أنه منعزل عما نفعله ونتذوقه فى حياتنا اليومية ٠ فالاحساس بالجمال استعداد متوافر عند الناس بدرجات متفاوتة ٠ ويطبقونه فى كل ما يقع تحت حسهم فى الحياة العادية ٠ من شكل كوب الماء الذى يشرب فيه الانسان الى الرداء الذى يلبسه والمسكن الذى يعيش فيه والشارع الذى يسير فيه ٠ فكل هذه المظاهر يدخل فيها الجمال ٠ فالجمال اذن متغلغل فى نفوسنا نراه فى كل ما يقع تحت حواسنا ٠ فى الأنغام التى ينظمها الموسيقيون ، والألوان والخطوط التى يبدعها الفنانون التشكيليون ، وفى الشعر والنثر والقصة والعمارة والرقص ٠ وكثيرا ما تعوقنا ظروف الحياة عن ادراك الجانب الجمالى لخبراتنا ، فنجد أن فردا ينظر للسلع من زواياها النفعية دون أن يستمتع بجانبها الجمالى وادراكه ٠ بينما آخر يتأملها من الوجهة الجمالية من ادراك علاقاتها وخطوطها وصياغتها ثم وظيفتها ٠ فالناحية الجمالية تختلف وتزداد تبعا للعين التى تراها وكل رؤية فريدة فى نوعها هى التى تجمع بين الشقين الوظيفى والجمالى وادراك الجمال يخضع للدراسة والتحليل ٠ وكل الأعمال الأدبية والشعرية والموسيقية تحتاج الى قسط من التعليم لتذوقها والاستمتاع بها ٠ فالرؤية لا تعنى الا التعرف والادراك لكن لكى تتحول الى الاحساس بالعلاقات الجمالية والقيم الفنية فان هذا يتطلب الدراسة والتدريب ودوام التقصى والممارسة الجادة المطردة ٠



" التربية مدى الحياة "
أساس واضح فى منهج التربية الإسلامية

للأستاذ الدكتور حسين سليمان قوره

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
وعميد كلية التربية بسوهاج

مفهوم « التربية مدى الحياة » :

« التربية مدى الحياة » فكرة جديدة تقوم على أساس تكييف المناهج الدراسية فى مختلف المراحل لتكون فى خدمة التكوين الشخصى المستقل للمتعلم ، وتزويده بالمهارات والقدرات التى تساعده على أن يكون معلم نفسه بعد أن يفقد المعلم ، وباحثا عن الثقافة والتعلم بما يتلاءم والعصر الذى يعيش فيه حتى لا يمسى متخلفا والعالم حوله ينبض بالتقدم الحضارى والرقى التقنى الذى يتميز به عصر التغير الهائل الذى يحكم حياة الناس فى الوقت الحاضر ٠

ولكى نتعرف على مفهوم التربية مدى الحياة بشىء من التوضيح المختصر نحب أن نشير هنا الى الأسس التى تقوم عليها ، وهى تتلخص فيما يلى :

١ ــ تزويد المتعلم بالدوافع الضرورية لمتابعة الدراسة ومتابعة ثقافة نفسه بما يرفع من كفايته فى مواجهة متطلبات عمله الاجتماعى فى كل أطوار الحياة ٠ وبهذا تصبح المناهج المدرسية مقدمات الزاد المعرفى الذى يتزود به فيما بعد المدرسة معتمدا على نفسه دون سواه ٠

٢ ــ حسن التعبير عن النفس والاتصال بالآخرين من حيث أن الانسان حياته معبر عن نفسه ، فهو ان كتب معبر عن نفسه ، وان تحدث معبر عن نفسه ، وان قرأ اتصل بمن عبر عن نفسه ليأخذ شيئا يعينه على حسن التعبير عن نفسه هو ٠ ويقتضى ذلك الالمام باللغة القومية ثم باللغات الحية لأنهما وسيلتا هذا التعبير والارتفاع بمستواه ٠

٣ ــ تنمية القدرة على الملاحظة الواعية ، حيث هو محتاج الى أن يستخلص من مجالات الحياة التى يعيش فيها ما يغنى فكره ٠ ويثرى ثقافته ، فيواكب زمنه السريع التغير ومن مقتضيات هذا الأساس قيام الدراسة على أسلوب حل المشكلات وعلى الأسلوب العلمى السليم ٠

٤ ـ تعرف المتعلم على مصادر المعلومات وكيفية الحصول على منابع المعرفة، حتى اذا فقد الموجه والمعلم استطاع أن يعلمنفسه ، ولم يعجز عنمواصلة التربية والتثقيف بما يسعده فى حياته العملية ويسعد الحياة به ٠

ومما يتصل بذلك ويعين عليه غرس المدرسة فى نفوس المتعلمين حب القراءة والاطلاع والتثقيف ٠ وعلى الدولة أن تسهم بدورها فىهذا الصدد وذلك بنشر المكتبات الشاملة الجامعة لأحدث ما وصل اليه الفكر الانسانى ٠

٥ ـ مهارة العمل التعاونى ، لأن المتعلم اذا عجز عن التعاون فى أى فترة من فترات الحياة توقف نبض العمل الجاد والمثمر ، ولم يلاحق المجتمع زماننا من الاندفاع المعرفى الذى لا حدود له ٠ ومن ثم فالمدرسةبمناهجها عليها أن تربى فى المتعلم هذه المهارة بكل الوسائل المكنة ٠

٦ ـ الدراسة القائمة على المداخل التاريخية والعلمية والنسبية ٠ ونقصد بالمدخل التاريخي اعتبار المعارف سلسلة من الانتصارات الانسانية انصهرت فى بوتقة التنقيح والتطهير ، وليست الهاما روحيا ٠ أما المدخل العلمى فينبنى على الكشف والتقصى والتجريب ومخاطرةالوقوع فى الأخطاء ، والتبرؤ من المدخل التقبلى الذى يتقبل الأحكام بدون تمحيص ٠ والمدخل النسبى معناه أن المعارف عرضة للتنقيح والتعديل دائما ، فليست هناك فكرة تعد حقيقة مطلقة ، والا حكمنا باغلاق مجال البحوث والدراسة والاستزادة العلمية فى مجالها ، وتوقف حينئذ دولاب الفكر الانسانى الخلاق ٠

موقف الاسلام من فكرة « التربية مدى الحياة »

لو أنعمنا النظر فيما يهدف اليه كتاب الله ، وتتوخاه سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ويتجه اليه كثير من أئمة المسلمين الأوائل فى تربية أفراد المجتمع الاسلامى ، لوجدنا كثيرا من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية وأخبار السلف من المسلمين تساير معنى « التربية مدى الحياة » ذلك الاتجاه التربوى الحديث ، بل ان بعضها ينطق صراحة وبلا أدنى شك بامتداد التربية عبر العمر الانسانى وعدم انقطاعها الا بانقطاعه ٠.

كما أن الملاحظة الدقيقة والفهم العميق لروح الاسلام ونظامه وتدبيراته المختلفة ، كل ذلك يوحى بارادة قوية من الدين الاسلامى أن يكون رجاله على صلة دائمة بتربية أنفسهم مادامت لهم الحياة ٠ ولنستعرض سويا تلك الدلالات

النصية وغيرها لنرى الى أى مدى يلتقى هذا المفهوم الجديد بالفكر الاسلامى فى تربية الناس ٠

وأول ما نبدأ به حادثة فى غاية الأهمية ويعرفها المسلمون وغيرهم وهى نزول القرآن منجما وموزعا على مدى الزمن الذى ابتعث فيه الرسول صلى الله عليه وسلم هاديا ومعلما ــ وهو ثلاث وعشرون سنة ــ حتى ان آخر آية نزلت عليه) وهى « اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الاسلام دينا » ٠ كانت فى حجة الوداع حيث العام الأخير من حياة الرسول عليه السلام ٠ والمعروف أن القرآن الكريم دستور المسلمين ومنبع التشريع لهم وأصل الأصول فى المعرفة ، فمنه يأخذ المسلم مع السنة النبوية أمر دينه ودنياه، وبه يتعلم ويتهذب بما يسوق اليه من آداب ومثل وقيم وبما يفيض به من تعليم وتشريعات وسنن ٠ ولقد كان فى مقدور الله تبارك وتعالى أن ينزله دفعة واحدة فيهبط بالمعارف والمعلومات والارشادات وتعاليم الدنيا والآخرة مما زخر به الكتاب الكريم الى نبيه العظيم فى مبدأ بعثته الى الناس ليعلمها اياه بجملتها ثم يقوم هو بتعليمها لمن أرسل اليهم ٠ ولئن قيل فى هذا ــ ونحن لا ننكره ــ أن هذه التعاليم الحاملة للتربية سابقت الحوادث وجاءت مرتبطة بها لتكون أكبر فى دلالتها وأثبت فى نفس من يتلقاها ، فلقد كان من الممكن أن يتعلم النبى صلى الله عليه وسلم كثيرا منها جملة ، ثم يتولى هو ربطه بالحوادث عند حدوثها وعند ارادة تعليمها للناس ، ولكن الله تبارك وتعالى شاء لنبيه صلى الله عليه وسلم أن يدوم له التعليم وألا تنقطع تربية الله ولأمته على لسانه فى كل فترة من فترات حياته التى ابتدأت بالرسالة وانتهت باختيار الرفيق الأعلى ، بحيث تكون هذه الحياة اضافات من المعرفة فوق اضافات ٠

ولقد فسر قوله فى سورة الفرقان « **وقال الذين كفروا لولا نزل عليه القرآن جملة واحدة كذلك لنثبت به فؤادك** » بأن تثبيت الفؤاد به انما هو القدرة على وعى ما حواه من لفظ ومعنى فيدوم التعليم ويستمر التهذيب والتثقيف حتى نهاية العمر ٠

أليس هذا فى حقيقة أمره وعمق ما يدل عليه الا « التربية مدى الحياة » كما وضحنا معناها قبل ؟!

هذا والرسول صلى الله عليه وسلم قد حث الناس على تلاوة القرآن ومدارسته ومذكراته وتفهم معناه « ما اجتمع قوم يتدارسون القرآن الا حفتهم الملائكة » وما كان ذلك من الرسول صلوات الله عليه وسلامه حثا موقوتا ودفعا الى عمل يعمل ثم ينقطع عنه فاعلوه ، وانما هو أمر كريم بالدوام على الاتصال بالقرآن ومعانيه وما فيه من حكمة بالغة فى كل وقت وفى أى مرحلة من مراحل

العمر ومعروف أن القرآن طيع فى مسايرته لحضارات البشرية لا يمكن أن يتخلف عنها واذن فهو ينطق بالجديد دائما ، ويثرى بكل ما تتفتح له الأذهان وتتفق به أفهام الأنام فى كل زمان ومكان . ومن ثم فالدعوة الى دوام مدارسته انما هى فى واقع الأمر دعوة الى استدامة التعلم بكشف الجديد الذى يُحمله هذا الكتاب المقدس واماطة اللثام عما خفى من قبل على العقول من المعارف والخبرات . وجملة القول أن كل مدارسة للقرآن تعد اضافة معرفية جديدة ، فاذا دعى الانسان الى دوام هذه المدارسة حتى الممات كان ذلك نداء واضحا الى « التربية مدى الحياة » .

. واذا كانت « التربية مدى الحياة » تدعو الى الملاحظة والتأمل الواعد واتباع الأسلوب العلمى فى التفكير بدلا من شحن المناهج بما لا يقدر على استيعابه المتعلمون ، فان القرآن الكريم يسبق بالدعوة الى ذلك كله ، واستمع اليه يقول « ان فى خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولى الألباب ، الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون فى خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هـذا باطلا » ، « أفلا ينظرون الى الابل كيف خلقت والى السماء كيف رفعت والى الجبال كيف نصبت والى الأرض كيف سطحت ؟ » ، « وسخر لكم الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره ، ان فى ذلك لآيات لقـوم يعقلون » ، « قل أنظروا ماذا فى السـموات والأرض .... » . وكثير جدا من الآيات التى تأخـذ بيد الانسـان الى التأمل والنظر والملاحظة وهى الأساس الهام فى أسلوب التفكير العلمى والأخذ بفكرة المدخل التاريخى فى الدراسة . ثم هو مع هذا يقول وقوله الحق « لايكلف الله نفسا الا وسعها » تعليما لعباده أن لكل انسان طاقة واحتمـالا ينبغى ألا يتعداهما أو يتعنت عليه بما لا يستطيعه . فقف أيها التربوى عند حد الله هذا ولا تكلف المتعلمين شططا ولا تثقل عليهم بكثرة المـواد الدراسية وتضـمين المناهج ما لا يسبغونه أو يخرج عن دائرة احتمالهم ، وأمامك حياة المتعلمفسيحة الأرجاء مديدة حتى الممات تحتمل من الاضافات العلمية والزيادات المعرفية ما يضيق عنه احتماله فى فترة الدراسة بالمدرسة ، وما عليك الا أن تضع لهالمناهج التربوية التى تعلمه كيف ينتفع بفترات حياته بألا ينقطع عن تعليم نفسه فيها .

واذا تعمقنا مفهوم قوله تعالى « وما أوتيتم من العلم الا قليلا » وقوله أيضا يدعو النبى صلى الله عليه وسلم الى خيره « وقل رب زدنى علما » ، وقوله فى موضع آخر من كتابه الحكيم ـ وفوق كل ذى علم عليم ـ ، نجد أن هذه الآيات الكريمة تفتح باب العلم والتعليم لمن يلجه ولكنه دخول بلا رجعة الى

الوراء ، فالعلم الذى نظن أنه قد انبسط وتشعبت آفاقه وتعددت مسالكه وفاق وتفوق على مر العصور ليس فى واقع أمره الا قليلا ، ومازال هناك الكثير والكثير جدا مما يغرى المتعلمين أن يجدوا ويبحثوا ويستزيدوا من المعارف ، وهم فى جدهم وبحثهم واستزادتهم لن يحصلوا فى النهاية من العلم الا قليلا كما أخبر العليم الحكيم ، ولما كان العلم بلا حدود ندركها ونحن بطاقاتنا المحدودة كانت دعوة الله سبحانه وتعالى لنبيه عليه السلام أن يدعو ربه كى يزيده علما ، وتلك الدعوة صادقة فى كل يوم وفى كل مرحلة من مراحل الحياة مهما بلغت درجة العلم فيها . واذا كانت العبرة فى القرآن بعموم اللفظ فان هذه الدعوة موجهة الى كل فرد من أفراد المسلمين أيا كان مبلغ علمه ودرجة تثقيفه وتهذيبه لأنه مازال أمام شوط طويل فى هذا الصدد تقتصر الحياة لا شك دونه . ويؤكد هذا المعنى أنه ما من ذى علم فى أى مكان أو زمان الا فوقه من هو أعلم منه ، وذلك حكم الله الذى « يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير » . واذن فليس لنا أمام هذا التحليل الا أن نقول ان آيات الله البينات تحمل بكل قوة معنى « التربية مدى الحياة » وتدعو بكل صراحة الى تحقيق مدخل النسبية الذى أشرنا اليه سابقا ، لو أن المسلمين وقفوا عندها بصبر وأناة وعمق ادراك .

وهناك قصة موسى عليه السلام مع الخضر التى يحكيها الله عز وجل فى سورة الكهف حيث يقول « قال له موسى هل أتبعك على أن تعلمنى مما علمت رشدا .... » فموسى – وهو كليم الله ونبيه ورسوله – يطلب العلم والمعرفة ويبغى التعلم على يد عبد من عباد الله الصالحين . وفى هذا اشارة مفهمة لذوى الألباب بأن الحياة التى يحياها الفرد وعاء لمعرفته وفرصة ممتدة لتربيته وتعليمه ، وأن العلم بلا حدود يعطى الله منه ما يشاء ولمن يشاء . ويبقى بعد هذا أنه « فوق كل ذى علم عليم » لئلا يكسل أى فرد مهما كانت منزلته عن طلب العلم والتعليم فى كل فترات حياته من المنبع حتى المصب .

على أن الرسول صلى الله عليه وسلم يقولها صريحة ونصا فى معنى « التربية مدى الحياة » « اطلبوا العلم من المهد الى اللحد » . واذا أضفنا الى هذا الحديث قوله صلى الله عليه وسلم « الحكمة – أى العلم – ضالة المؤمن ، أينما وجدها أخذها » وقوله عليه السلام « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » ، دل ذلك بكل وضوح على أن الناس جميعا ملزمون بالتعليم والتثقيف وتحصيل المعارف من بداية حياتهم حتى نهايتها . وهذا يزيد عن معنى « التربية مدى الحياة » بفرضية التعلم ولزوميته الشاملة دون

تفرقة بين رجل وامرأة أو طفل وشاب وكهل ٠ ولقد عزز هذا المفهوم بكثير من الأحاديث والآثار الاسلامية ، فقد روى عليه السلام أنه قال « لا خير فيمن كان من أمتى ليس بعالم ولا متعلم » وقال عليه السلام « الناس عالم ومتعلم والباقى همج » فقصر معنى الانسانية فى الانسان على صنفين من الناس عالم ومتعلم ومن بقى بعد ذلك منهم لا وزن له فى عالم البشر ٠ ولم يقيد العلم والتعلم فى هذين الحديثين بزمن ، ولم يحدده بحدود مرحلة خاصة من مراحل نمو الفرد المتعلم ٠ ويعزز هذا المعنى ما روى عن على بن أبى طالب رضى الله عنه قوله « كل يوم لا أزداد فيه علما فلا بورك لى فى طلوع شمس ذلك اليوم ٠ وليس الخير أن يكثر مالك وولدك ، ولكن الخير أن يكثر علمك » ، واذا كان على بن أبى طالب وهو امام من أئمة المسلمين يبتغى المعرفة فى كل يوم تطلع فيه الشمس من حياته ، وبمعنى آخر يسعى وراء التربية الدائمة ، فكيف بغيره وهو دونه معرفة لا محالة ٠ وفى قوله عليه السلام ، اثنان لا يشبعان : طالب علم وطالب مال « حث حثيث على مداومة التعلم للمتعلم ما بقيت له الحياة »٠

وقيل لأبى عمرو بن العلاء : متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ قال : مادامت الحياة يحسن أن يتعلم ٠ وقيل لحكيم : ما حد التعليم ؟ قال : حد الحياة ٠ وقال ابن المبارك : مايزال المرء عالما ما طلب العلم ، فاذا ظن أنه قد علم فقد جهل (١) ٠ وقال سعيد بن جبير « لايزال الرجل عالما ما تعلم ، فاذا ترك التعلم وظن أنه قد استغنى بما عنده فهو أجهل ما يكون (٢) » ٠ ان ذلك يقتضى المرء ألا ينقطع عن العلم والتعليم والا بانقطاع حياته ، وهذا معنى « التربية مدى الحياة » ٠ وفى قول الشافعى رضى الله عنه « كلما ازددت معرفة ازددت معرفة بجهلى » اشارة واضحة الى أن المعرفة لا نهاية لها ، وان الانسان يتعلم الحقيقة فيجره تعلمها الى الكشف عن بعض الحقائق المجهولة التى تقتضيه البحث فيها ومحاولة تعلمها ، فاذا تعلمها تكشف له أخرى ، وهكذا سلسلة من المعارف يتلو بعضها بعضا ولا يستبين اللاحق منها الا بالسابق ٠ والانسان المتعلم معها فى صراع دائم بالتعلم الذى لا ينقطع حتى تنقطع الحياة ٠

---

(١) اخوان الصفا وآخرون ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار ، **آداب المتعلمين ورسائل أخرى فى التربية الاسلامية** ، الطبعة الثانية ، بيروت ، ١٩٦٧ ، ص ١٠١ ٠

(٢) نفس المرجع ، ص ١٨٣ ٠

واذا كانت « التربية مدى الحيـاة » تتطلب من المدرسة والمدرسين أن يعرفوا المتعلم بمصادر المعلومات وأن يعلموه كيف يحصل على منابع المعرفة حتى يستطيع أن يتابع تعليم نفسه وتربيتها ، فقـــد كانت مدرسة رسول الله صلى الله عليه وسلم تقوم على هذا الأمر خير قيام حتى اذا قارب الرسول صلى الله عليه وسلم اللحاق بالرفيق الأعلى يذكر رفاقه وقومه بما علمهماياه وجد فى ألا يغيب عنهم فيقول : تركت فيكم ما لو تمسكتم به لن تضلوا بعدى كتاب الله وسنتى ٠ ومعلوم أن هذين الأصلين هما المصدر العلمى الجامع لكل ما يلزم الفرد ويراد منه تعلمه ومعرفته من أجل الدين والدنيا ٠

ودعوة القرآن وتعاليم الدين الاسلامى الى التعاون التقـــاء بفـكرة « التربية مدى الحياة » فى تأكيدها القدرة على العمل التعاونى لأن الانسان لا يمكنه أن يتعلم وحيدا فريدا ولا يستطيع أن يكتسب جديدا من هذا العــالم المتغير الا اذا تعاون مع غيره وكان صادقا فى هذا التعاون ٠

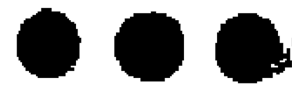
وفى معرض ايجاد الدافع نحو التعلم ومتابعة الفرد لتربية نفسه لا نجد اكثر ولا أكد ولا أشبع فى كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم من الحث على طلب العلم وتحبيبه الى الناس جميعا حتى جعله الاسلام فرض كفاية على كل فرد مسلم ، قال تعالى « فلولا نفر من كل فرقة طائفة ليتفقهوا فى الــدين ولينذروا قومهم اذا رجعوا اليهم » وقال « هل يستوى الذين يعلمون والــذين لا يعلمون » ٠ وفى فضل العلم على أهله وما يضفيه عليهم من مكرمات دينية ودنيوية يقول الله تبارك وتعالى حاثا على اكتساب العلم وتعلمه « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » ويقول الرسول عليه السلام أيضا فى هذا الصدد « تعلموا العلم فان تعلمه لله تعالى حسنة ، وطلبه عبادة ، ومذاكرته تسبيح ، والبحث عنه جهاد ، وتعليمه لمن لا يعلم صدقة ، وبذلهلأهله قربة فانه معالم الحلال والحرام وبيان سبيل الخير ، والأنس فى الوحشة ، والصــاحب فى الغربة ، والدليـل على السراء والضراء ، والســـلاح على الأعداء ، والقرب عند الغرباء ، والزين عند الأخـلاء ، ويرفع الله تعـالى به أقواما فيجعلهم فى الخيــر قادة يقتدى بهم ، وأئمة فى الخيــر تقتفى آثارهم ، وتروق أعمالهم ، وينتهى الى رأيهم ، وترغب الملائكة فى خلتهم ، وأجنحتهـا تمسحهم ، وفى صلاتهم يستغفرون لهم ، حتى كل رطب ويابس لهم يستغفر ، حتى الحيتان فى البحر وهوامه ، وسباع البر وأنعامه ، والسماء ونجومهــا ، لأن العلم حياة القلب من الجهل ومصابيح الأبصار فى الظلمة ، وقوة الأبدان

من الضعف ، ويبلغ به العبد منازل الأحرار ، ومجالس الملوك والدرجات العليا في الدنيا والآخرة • الفكر فيه يعدل بالصيام ، ومدارسته بالقيام به يطاع الله وبه يعبد العبد ربه . وبه يعمل الخير ، وبه يتورع ، وبه يوحد ، وبه يصل الأرحام ، وبه ينتهى عن الشر ، وبه يعرف الحلال والحرام : والعلم يبلغ للعمل ، والعمل تابعه ، يلهمه السعداء ويحرمه الأشقياء •

أليس فى هذا ما فيه من الهاب الرغبة فى النفوس نحو طلب العلم ، حيث انه قد طرق بالعلم كل باب للنفع يتطرق اليه ذهن المرء دينا ودنيا فانفتح توا على مصراعيه ؟

ولقد روى عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه كان يعرف أكثر من لغة ، وكان لديه من الكتاب من يعرف غير العربيــة ليتولى الكتــابة والترجمة للكتب التى كانت ترسل الى الملوك والعظماء دعوة الى الدخول فى الاسلام ، أو تتلقى منهم ردا على هذه الدعوة • وفى هذا مع امتلاك الرسول صلى الله عليه وسلم لمفصل القول وجوامع الكلم ما يتلاقى مع ما تتطلبه « التربية مدى الحياة » من احسان التعبير عن النفس بامتلاك أدواته •

وهكذا اذا تتبعنا مسلك الدين الاسلامى فى تربية المسلمين وتهذيبهم نجد أنه يؤكد معنى « التربية مدى الحياة » بكل ما تعنى هذه العبارة فى مفهومهــا الحديث واتجاهها التربوى الأمثل •



بعض المفاهيم الشائعة عن الحمل والولادة وتربية الأطفال

بحث ميداني

اعداد : دكتورة سعاد حسنين عمارة

المدرسة بالمعهد العالى للاقتصاد المنزلى

مقـــــدمة :

رغم انتشار الثقافة والتطور العلمى فى كثير من الميادين ، والذى أخـذ يؤثر فى عمليات الحمل والولادة وتربية الأطفال ٠٠ الا أن التقـدم لم يأخـذ طريقه بعد الى الأسر المصرية بمعناها الواسع ٠ ومازالت هناك عادات متوارثة ومفاهيم غير سليمة منتشرة وخرافات تعتنقها الأمهات بلا أسس علمية بمـا يؤثر فى التكوين الجسمى والنفسى والاجتماعى للطفل ٠ ولذلك فمن الضرورى البحث فى المجال الأسرى لتكتشف أهم الحقائق غير الملموسة والتى تؤثر فى تشكيل العقائد التى تلعب دورا خطيرا فى تكوين الأطفال فى الصغر ٠ وعن طريق مجابهة الحقائق يمكن التقدم نحو تكوين أسر أفضل وبالتالى مجتمع أفضـل ٠

ولقد دلت الدراسات على أنه لكى يكون تكوين الفرد سليما لابد له من رعاية منذ الحمل وهذه الرعاية تقتضى التغلب على الخرافات الشائعة فى المجـال الأسرى ، ولا يمكن التغلب عليها الا بتكشف كنهها عن طريق البحث والاستقصاء ٠٠ اذ أن العوامل الثقافية المدرسية قد لا تغير تغييرا جوهريا العادات المتوارثة وبخاصة المتخلف منها ، ويلزم لذلك مخططا علميـا لمجابهة هـذا التخلف بالتوعية التربوية ٠

ويدور هذا البحث حول تكشف بعض المفاهيم الشائعة عن الحمل والولادة وتربية الأطفال حتى سن الخامسة بين الأمهات المصريات اللائى يقطن مدينة القاهرة ٠ اذ أن كثيرا منهن مازلن يعتقدن فى بعض العادات الشائعة القديمة التى ليس لها أساس علمى وهذه العادات والمفاهيم تشكل بوجه العموم سلوكهن نحو الحمل ونحو أطفالهن بعد الولادة ٠ ولما كانت الكثير من هذه العادات منافية للعلم وتؤدى الى أضرار حتمية ، وجدت الباحثة فرصة تقصى الحقائق حول هذا الموضوع تمهيدا لايجاد توصيات تعالج هذه الظاهرة ٠

أهميــة البحث :

يكشف هذا البحث عن النقاط الآتية :

١ ـ مدى انتشار الجهل بين الأمهات في عينة من الأسر المصرية فيما يتعلق بالحمل والولادة وتربية الأطفال حتى سن الخامسة ·

٢ ـ يبرز هذا البحث في ضوء الحقائق المكتشفة واجب الدولة نحو تربيــة الوعي لــدى الأمهات بالأسس الصحية والعقائدية والنفســية المرتبطــة بالحمل والولادة ·

٣ ـ ايجاد وعي لتربية الأم داخل المدرسة لمواجهة مسئولياتها المستقبلة كأم من ناحية تعليمها وتدريبها على الأسس السليمة الخاصة برعاية الطفل أثناء الحمل وبعد الولادة ·· وفي فترة الرضــاعة حتى سن الخامسة ويدخل في ذلك عامل التغذية والجوانب الصحية والعادات السلوكية وما الى ذلك ·

٤ ـ تكوين الوعي لدى معلمات الاقتصاد المنزلي للعناية بهذه المشكلات في التعليم العــام ·

خطــوات البحث :

أجريت هذه الدراسة على ١٢٦ أسرة مصرية تقطن مدينة القاهرة · وقد تم اختيار هذه الأسر بطريقة عشوائية من بين أمهات طالبات الفرقة الثــانية بالمعهد العالي للاقتصاد المنزلي الذين لهم أبنــاء لم يتجاوزوا سن الخامسة وهن يمثلن شريحة من المجتمع ممثلة لطبقات مختلفة تتفاوت من حيث دخلهــا الاقتصادي ومركز الأسرة الاجتماعي ·

واستخدم في جمع المعلومات استمارة يجمعها استفتاء موضوعي تقوم الطالبات بملئها بتوجيهات من الباحثة لتوخي الموضوعية في سرد الحقائق على أن يكون مصدر هذه الحقائق هي أمهات الطالبات ، واحتوى الاستفتاء على ٢٥ سؤالا مبوبة كالآتي :

أ ـ بيانات بالحالة الصحية للأم في فترة الحمل ·

ب ـ بيانات تشمل تغذية الحامل ·

جـ ـ بيانات تشمل تغذية الطفل في الصحة والمرض ·

تحليل نتـــائج البحث :

ظهر من استعراض الجداول الاحصائية التى أمكن التوصل اليها من استفتاء ١٢٦ أسرة ما يلى :

١ ـ أن أكبر عدد من الأطفال فى الأسر التى أجرى عليها الاستفتاء يقع سن أمهاتهن بين ٢٦ ، ٣٠ سنة بنسبة ٥ر٤٢٪ ويقل هذا العدد قبل وبعد هذه الفتــرة من العمر ، أى أن فترة الخصوبة حسب هذا الاحصاء تقع بين ٢٦ ، ٣٠ سنة ٠

٢ ـ أن عدد الأطفال فى الأسرة يزداد مع قلة الثقــافة للأم ويقــل مع زيادة الثقافة ٠

٣ ـ أن الانجاب يزداد فى حالة عدم قيام الأم بوظيفة خارجية ـ أى عندما تكون وظيفتها مركزة على أعمالها كربة بيت ٠

٤ ـ أن العناية الصــحية بالأم أعلى من نسبة ٥٠٪ وهــذه النسبة هى التى تستشير الطبيب فى أوقات منتظمة ٠

٥ ـ أن الأمهــات اللائى يعنين بصحتهن ويستخدمن مســتشفى خاصــا فى الولادة كانت نسبتهن ٣٦٪ ويضاف الى هــــذه النســــبة ٣٪ يلدن فى المستوصف و ٣٤٪ يلدن فى المنزل بواسطة المستوصف ، وهذه تساوى ٧٣٪ من عدد الأمهات المجرى عليهن الاستفتاء وهى نسبة تشير الى حد كبير الى العناية الصحية وانتشار العلم بين الأمهات ٠ وظهر أن ٢٧٪ فقط هن اللائى يستخدمن القابلة فى الولادة ، ولعل هذه النسبة أقل مما يكون متوقعا لو أجرى هذا الاستفتاء قبل ذلك بخمسين عاما ٠

٦ ـ وارتبط بالناحية الصحية نسبة الأمهات اللائى يلدن ولادة طبيعية اذ بلغت ٨٤٪ وان بقية النسب هى المستثناة من هــذه القــاعدة حيث تتم الولادة بعملية قيصرية أو بولادة عسرة ٠

٧ ـ ويبدو أن هناك وعيا الى حد كبيــر بين الأمهات اذ أن ٣٩٪ لا يزاولن أعمالهن المنزلية الا بعــد أسبوع ، ٢٥٪ بعــد عشرة أيام ، ٣٦٪ يطلن المدة ، ويبــدو من ذلك أن هناك وعيــا بحــاجة الأم الى الراحة بعـــد الولادة ٠

٨ ـ من احصاء الأشخاص الذين يعاونون الأم فى فترة الحمل ظهر أن غالبية

الأمهات يعتمدن على أمهاتهن ، ويلى ذلك فى المرتبة الثانية الأخت أو الأشخاص الآخرين (أولادها ، الشغالة ، العمة ٠٠) ويقل الاعتماد نسبيا على الحماة والزوج والجيران ، وهذا الاحصاء فى مجموعه منطقى بالنسبة لظروف البيئة المصرية ٠

٩ ـ أن نسبة ٧٤٪ من الأسر تؤمن بالخرافات الشائعة والمرتبطة بالحمل ، وهذه النسبة تضع عبئا على عاتق المدرسة اذ انه يجب أن تكون هناك برامج علمية لتنوير الفتيات قبل الزواج وفى المرحلة الثانوية على الأخص بالحقائق العلمية التى تنير لهن الطريق وتجعلهن يقاومن هذه الخرافات الشائعة ٠

١٠ ـ عملية التغذية فى فترة الحمل تعتبر من أهم العوامل التى تتوقف عليها صحة الحامل والجنين ٠ ويبدو من الاستفتاء أن الالتزام بوجبات صحية يتوافر فيها جميع العناصر الغذائية أمر لم يتيسر معرفته من الاستفتاء ٠ اذ انه يحتاج الى دراسات معملية لعينات محدودة من الأسر التى يمكن أن تدرس وجباتها كما ونوعا لمدة أسبوع مثلا وتحلل من ناحية توافر الشروط الصحية فى كل حالة ٠ ولما كان هذا أمرا متعذرا لعدد ١٢٦ أسرة المجرى عليهم الاستفتاء فاكتفى بعمل احصاءات اجمالية لنوع الأطعمة التى تعتبرها الحامل مغذية ٠

ولقد ظهر أن نسبة كبيرة من الأمهات يعتبرن جميع الأطعمة المغذية ضرورية ، اذ كانت الاجابات بنسبة ٨٤٪ للبن ، ٩١٪ للحوم بأنواعها ، ٧٣٪ للبيض ، ٩٥٪ للخضر والفاكهة ، ولما فصل الاستفتاء عدد المرات التى تتناول فيها الحامل الأطعمة المغذية ظهر أن ٦٧٪ فقط يتناولن اللبن يوميا ، ٣٩٪ يتناولن اللحوم بأنواعها يوميا ، ٤٣٪ يتناولن البيض يوميا ، ٥٩٪ يتناولن الخضر والفاكهة يوميا ٠

١١ ـ كما ظهر أن ١٧٪ من الأمهات لا تهتم بتناول اللبن اطلاقا ، ٩٪ لايتناولن اللحوم بأنواعها ، ٢٧٪ لا يتناولن البيض ، ٤٪ لا يتناولن الخضر والفاكهة ٠ ويبدو من هذا أن الأمر يحتاج للارشاد والتوجيه لمراعاة التغذية السليمة فى فترة الحمل والحرص على تناول وجبات متوازنة ٠

١٢ ـ ويبين الاحصاء أيضا أن هناك مواد غذائية مكروهة لدى نسبة من الحوامل من بينها اللبن الذى وصل نسبة كرهه ٧٪ واللحوم بأنواعها بنسبة ٢٩٪ والبيض بنسبة ٩٪ ، والخضر والفاكهة بنسبة ٣٤٪ ٠

أما المواد الغذائية المحببة لدى الأمهات فلا تزيد نسبتها عن ٤٠٪

للخضر والفاكهة ، ١١٪ للبيض • وهذه الظاهرة تدعو للتساؤل اذ أنها تنطوى على عادات غذائية غير صحية قد يكون منبتها فى الصغر وتحتاج الى توعية للتغلب على نتائجها الضارة بالنسبة لتلك الأسر •

١٣- ومن احصائيات تغذية الرضيع ظهر أن هناك تفاوتا فى تغذية الرضيع فأكبر نسبة وهى ٧٩٪ من الرضع كان يقدم لهم رضاعة طبيعيةوصناعية معا ، ١٣٪ رضاعة طبيعية ، ١٠٪ رضاعة صناعية ، ويظهر من النسبة الغالبة أن الأمهات يفضلن الجمع بين الرضاعة الطبيعية والصناعية ، وقد يكون لذلك أسبابه التى قد ترجع الى خروج الأم للعمل خارج المنزل•وترى الباحثة أن نسبة ١٣٪ اللائى يستخدمن الرضاعةالطبيعية ضئيلة رغم أن نسبة ربات البيوت من أمهات العينة بلغت ٥٨٪ • ومعلوم طبيا أن الرضاعة الطبيعية مفيدة لكل من الطفل والأم • ولكن قلة هذه النسبة قد ترجع أيضا فى جانب منها الى تعقد الحياة الحديثة والتزام المرأة بالعمل الذى يجهدها ويضطرها الى اللجوء الى وسائل تعويضية لتغذية الرضيع كما أن ارتفاع نفقات المعيشة من العواملالتى تؤثر على تغذية المرضعات وبالتالى يقل اللبن فى الثدى •

١٤- ظهر أن ٧٦٪ من الأمهات تقدم الرضاعة لأطفالهن فى أوقات منتظمة وهى ظاهرة صحية اذ تجعل الطفل يتعود منذ الصغر على عادات صحية سليمة فى تناول وجباته •

١٥- أن أكبر مدة قضاها الطفل فى الرضاعة الطبيعية والصناعية معا كانت بين سن ٦ ، ١٢ شهرا حيث بلغت ٥٨٪ بين عدد الأطفال الذين أجرى عليهم البحث • أما بالنسبة للرضاعة الطبيعية كانت أكبر مدة هى نسبة ٥٪ بين الأطفال فى سن ٧ الى ١٢ شهرا وقلت هذه المدة قبل وبعد ذلك ومن هذا تبدو أهمية ارشاد الأمهات لضرورة الرضاعة الطبيعية من الثدى والعمل على حماية المرضعات وبذل جهد أكبرلتوفير اللبن بأثمان رخيصة ليكون فى متناول جميع المستويات الاجتماعية •

١٦- باستعراض الاحصاءات الخاصة بتناول الأطفال للأطعمة الاضافية ظهر أن هناك تدرجا نسبيا فى اعطاء هذه الأطعمة ، اذ يأتى فىمقدمتها عصير الفاكهة بنسبة ٤٩٪ ، ويبدأ تقديمه للطفل ابتداء من سن شهر ، ويأتى فى المحل الثانى المهلبية حيث يبدأ ادخالها من سن ٣ شهور ويقل تدريجيا حتى سن ١٢ شهرا ، وبنسبة عمومية تصل الى ٧٧٪ بالنسبة للأسر المستفتاة ، أما البيض فيبلغ عدد الأطفالى الذين يتناولونه فى وجباتهم ٨٠٪ ويبدأ تناوله من سن ٣ شهور ويزداد حتى سن ٨ شهور

ثم يبدأ فى التناقص حتى سن ١٢ شهرا • أما اللحوم بأنواعها فيتناولها ٦٨٪ ابتداء من سن ٦ شهور وتزداد هذه النسبة حتى سن ١٢ شهرا • أما شوربة الخضروات فيزداد تناولها ابتداء من سن ٦ شهور ويقل تدريجيا حتى سن ١٢شهرا • وهى نسب اجمالية عالية يدخل فى اعتبارها مفاهيم المستفتاة عن مضمون تغذية الرضيع • وقد اعتمدت الباحثة على معلوماتهن السابقة حيث يدرسن التغذية فى المعهد العالى للاقتصاد المنزلى مما تحتمل معه صحة هذا الاحصاء •

١٧ـ ومن حيث الأمراض التى تصيب الأطفال فقد ظهر أنه يزداد معدلها بالنسبة لحالات البرد الى ٥٤٫٥٪ ، يليها الحصبة ٤٢٪ ، والنزلات المعوية ٤٠٪ والنزلات الشعبية ٢٠٪ والأمراض الأخرى بنسبة ٢٧٪ •

١٨ـ وظهر أيضا أن النزلات المعوية تكثر بين سن ٤ ، ٦ شهور ، والنزلات الشعبية بين ٧ ، ٩ شهور ، وأما البرد فليس له سن معين ، وفى حالة الحصبة فهى تنتشر بعد سن سنة •

١٩ـ يفضل ٧٥٪ من الأمهات اعطاء السوائل فقط فى أثناء مرض أطفالهن بينما تقل هذه النسبة فى الأطعمة العادية ، وهو اتجاه صحى على اية حال ويرتبط به أيضا اتجاه الأمهات لمنع أطفالهن عن بعض الأغذية أثناء المرض •

٢٠ـ وصل حرمان الأمهات لأطفالهن أثناء فترة المرض من تناول البيض بنسبة ٧٥٪ ومن اللبن بنسبة ٥٩٪ ومن اللحوم بأنواعها بنسبة ٥١٫٥٪ ومن الأطعمة العادية بنسبة ٤٤٪ ، وقد يخشى من هذا الحرمان على الطفل حيث تضعف بنيته • والأفضل أن تكون تغذية الطفل فى فترة المرض باستشارة طبيب أخصائى •

٢١ـ أن نسبة ٢٤٪ من الأطفال يرغبون فى تناول الطعام مع أمهاتهم وتقل هذه النسبة مع أفراد الأسرة جميعا اذ تصل الى ١٩٪ وظهر أن الذين يرغبون فى تناول الطعام مع آبائهم ١٤٪ ولعل هذه الظاهرة تستحق النظر اذ يبدو منها أن حاجة الطفل الى أمه أثناء تناول طعامه تتمشى مع صغر سنه • وكلما كبر الطفل احتاج الى الوسط الأسرى والى المشاركة فى تناول الطعام لأهمية ذلك من الناحية الاجتماعية •

٢٢ـ وفيما يختص بالطريقة التى يتناول بها الطفل طعامه ظهر من الاحصاء

أن نسبة ٥٧٪ من الأطفـال يطلبون الطعـــام بأنفسهم ، ٣٥٪ تذكرهم الأمهات بذلك وتصل حالات الاجبار الى ٨٪ ٠

٢٣ـ ان معلومات الأمهات عن تغذية أطفـالهن تختلف من أم الى أخرى ، ولذلك فقد ظهر أن ٦١٪ يستشرن الطبيب ، ٤٢٪ يستشرن الأمهات ، ١٧٪ يستشرن الجيران ، ٣٩٪ يعتمدن على خبراتهن السابقة ٠

توصـــيات البحث :

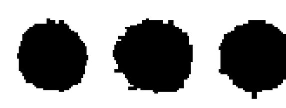
توصى الباحثة بما يأتى :

١ ـ قد بين البحث أن هناك حاجة ملحة لثقافة الأم فى أثناء فترة الحمـل وبعد الحمل ٠ ويجب أن يعنى التعليم ابتداء من المرحلة الثانوية بهذه الثقافة حفاظا على تكوين جيل من الأصحاء للمجتمع المصرى ٠

٢ ـ ظهر أن ما تحت يد الأمهات من معلومات مبسطة يمكن أن يعتمدن عليها بالاطلاع الذاتى محدودة ٠ ولذلك توصى الباحثة بتشجيع النشر المبسط فى كتيبات سهلة اللغة والتناول حتى يمكن أن تستعين بها الأم فى أثناء فترة الحمل وبعدها ٠

٣ ـ ان نسبة كبيرة من الأمهات اللائى يشغلن وظائف يقل انجابهن رغم أنه قد تبدو الرغبة الملحة فى انجاب الأطفال ٠ ولذلك قد يكون من الخير لو بذل اهتمام بانشاء دور الحضانة التى تساعد على رعاية الطفـل بالنسبة للأمهات الموظفات ، وهذا بدوره يشجع الانجاب عند الأسر المتعلمة ٠

٤ ـ بالنســبة لتأثر بعض الأمهات بالشـائعات والخرافات المنتشرة يوصى البحث بعمليات الترشيد الاعلامية فى برامج الاذاعة والتليفزيون لتمكين الأمهات من الاعتماد على العلم وجعله أساسا لعاداتهن وسلوكهن فى أثناء فترة الحمل ٠



تدريس الهندسة التحليلية

مصطفى عبد السميع

معيد مناهج ـ كلية التربية

يمر الفرد فى حياته من خبرة الى خبرة فى خبرة ، ومن مجـــال الى مجال خلال مجال ، ولعل هذه الخبرة الوسيطة ، وهذا المجال الناقل همـا أساسا تطوير الفكر البشرى باعتبارهما الحاضر الملموس لكل كائن يفكر .. والرياضيات بوصفها نتاج العقل البشرى كانت مبحثا هاما فى كل أطـوار نموها ، فقد امتدت يد الباحثين الى كل فروعهـا تارة بالتعـــديل ، وتارة بالتغيير ، وأخرى بالاكتشاف أو التطوير ـ ولكن الهندسة التحليلية بالرغم من أهميتها ومكانتهـــا الفريدة بين فروع الرياضيات المدرسية الأخـرى ، وبالرغم من تداخلها فى المعالجات التطبيقية المختلفة ، لم تحظ بنصيب من البحث فى وطننا العربى . فهى أرض بكر ، أو ساحة نزال لم يطأها الفرسان بعد . وهى باب لم يطرقه طارق حتى الآن من التربويين .

وفى حديثنا عن الهندسة التحليلية هنا سوف نتعرض لماهيتها ولتطورها التاريخى ، ثم لأهمية دراستها كما نرى .

● ما هى الهندسة التحليلية ؟

يرى « وكسلر » (١) ان الهندســة التحليليــة هى التزاوج بين الجبر والهندسة . ويتفق معه فى ذلك « شومر » (٢) ويضيف أن لفظ الهندسة التحليلية ملائم Appropriate وذو دلالة ، لأن تكنيك المعـالجة فيها قائم على الفصل بين العناصر الأساسية لأى مشكلة هندسية ، ووضعها على صورة معادلات لفظية ثم ترجمتها رمزيا وايجاد حلول لها .

---

1 — Wexler charles: Analytic. Geometric. Jakan Publication tradingcompany Tokyo 1962. (P.P.I).

2 — Willam and Shomer: Intermediate Algelera, Anabytic W. Hllen. London 1967 (P.PI 3)

ونرى أنه يمكن الاشارة الى مفهوم الهندسة التحليلية على أنها دراسة للهندسة النظرية ـ مستوية أو فرغية ـ بواسطة نظم الاحداثيات والمعادلات الجبرية الملائمة ٠

● تطور الهندسة التحليلية :

كان للعرب فضل السبق فى اكتشاف الهندسة التحليلية ، فقد حلوا بعض المشكلات الهندسية جبريا ، وحلوا بعض المشكلات الجبرية هندسيا ويتضح هذا على سبيل المثال فى كتاب الجبر والمقابلة للخوارزمى (١) ، حيث يشير باب « المساحة » الى العديد من الأمثلة المحلولة ، كذلك فان ثابت بنقرة (٨٣٥ ـ ٦٠٠) أعطى حلولا هندسية لبعض المعادلات الجبرية التكعيبية ، ووضع كتابا أوضح فيه كيفية الربط بين الجبر والهندسة ، كما أن الكندى (٢) الف ٢٣ كتابا فى الهندسة ، ١٣ كتابا فى الاحداثيات وربط بين الجبر والهندسة بمنطق يدهش الانسان لاتقانه ، ولا يجدر بنا فى هذا المقام أن ننسى الحسن بن الهيثم (٩٦٥ ـ ١٠٣٩) العالم الطبيعى الرياضى الذى بحث المعادلات التكعيبية بواسطة قطوع المخروط كما أشار الى المحال الهندسية لسير الكواكب ٠

وفى الغرب قدم ديكارت Descartes سنة ١٦٢٧ بحثا (٣) بعنوان Discours de la Method عالج فيه المشكلات الهندسية بطرق تختلف عن الطريقة التركيبية الاقليدية ، فكان بذلك أول من وضع أساس الهندسة التحليلية فى أوروبا ، وتبعه فرما Fermat الذى سار على نهجه وتوسع بمفاهيم ديكارت الى أن عممها فى فراغ ذى « ن » من الأبعاد وبهذا فتحت الهندسة التحليلية مجالا خصبا للتفكير نتج عنه على سبيل المثال اختراع التفاضل والتكامل بواسطة نيوتن وليبتز Newtanl and Leibmiz الذى يعد أول من استخدم كلمة احداثيات للتعبير عن النقط بثنائيات مرتبة من الأعداد ٠

---

(١) عبد الحليم منتصر ـ تاريخ العلم ودور العلماء العرب ـ دار المعارف ١٩٦٧ ص ١٠٧ ٠

(٢) قدرى حافظ طوغان ـ العلوم عند العرب سلسلة الألف كتاب ـ مكتبة مصر ١٩٥٦ ص ١١٩ ٠

(٣) محمود شوق وآخرون ـ أساسيات تدريس الرياضيات الحديثة ـ دار المعارف ١٩٦٩ ٠

وقد أسهم بلوكر Pluker فى معالجة مفاهيم الهندسة التحليلية عن طريق خواص الأعداد الحقيقية ومتجهات الفراغ حتى عممت الى الفراغات اللا اقليدية وبدأت فى الدخول الى النظرية النسبية وغيرها من التطبيقات الطبيعية ٠

وقد اثبت هلبرت Hilbert (١) (١٨٩٩ ـ ١٩٤٣) ومعاصره فلكس كلاين Klein (١٨٤٩ ـ ١٩٢٥) ان الهندسة اللا اقليدية متناسقة تماما شأنها فى ذلك شأن هندسة اقليدس ٠ وربما يعزى ذلك الى أن كل منهما تستمد تناسقها من تناسق نظام الأعداد الصحيحة ٠

ونتفق مع هاملى (٢) Hamely فى الرأى الذى يقول ان الترابط بين الجبر والهندسة النظرية ـ الذىيتضح فى مادةالهندسة التحليلية ـ لايتواجد لأن المادتين تتضمنان تشابها فقط وانما لأنهما تثيران تشابها طبيعيا فى الشئ المدرك فالأعداد مثلا والنقط لهما نفس هذه القدرة لما بينهما من علاقات تشابه ٠ ولعلهذا ـ عندنا ـ هو ما جعل فكرة التناظر (Corrlspondense) أكثر عمومية فى مجال الرياضيات المعاصرة ٠

● طرق المعالجة فى الهندسة التحليلية :

يمكن لنا ان نتعرض لمحتوى الهندسة التحليليةبالمعالجة بطريقة من ثلاث :

ـ أما الطريقة التقليدية :

ونقصد بها طريقة المعالجة فى كتب المدارس الثانوية العادية ، والتى قررت منذ أن بدأ تدريس الهندسة التحليلية فى مدارسنا ٠ حيث تبدأ هذه الطريقة بنظام احداثيات على مستقيم ثم تنتقل الى دراسة الخط المستقيم فى مستوى متعامد المحورين ٠٠٠ الخ ٠

---

(١) نظلة حسن خضر ـ اصول تدريس الرياضيات ـ عالم الكتب ١٩٧٣ ص ٧١ ٠

(٢) محمد واصل الظاهر ـ تقرير الجلسةالختامية لمؤتمر تطويرتدريس الرياضيات القاهرة ١٩٦٩ ٠

3 — H. Hamely; Functional and Relation thinking in Malh. Ninth year book of teacher, Colombia 1943 (P. P5).

ـ واما الطريقـــة المطورة :

ونقصد بها طريقة المعالجة فى كتب المناهج المطورة للرياضيات ، حيث تعتمد المعـالجة على كتاب الهندسة الافنية Afingeom وهندسة التحـويلات transformation geom. وأسـاسيا تـالمنطق الرياضى Math logic ومفهوم الدالة Function وغير ذلك من المفـاهيم الهامة : وتبـدأ المعالجة بدراسة نظام الاحداثيات احادى البعد ـ على مسـتقيم ـ ثم دراسة الخط المستقيم فى مستوى مائل المحورين وتنتقل الى المستوى المتعامد المحورين ٠

ـ واما طريقـــة المتجهـــات :

ونقصد بهـا التى تعتمد فى بنـــاء الهندسة التحليلية وفى معـــالجة مشكلاتها على المتجهات كمدخل أساسى حتى تصل الى صور مختلفة لمعـادلة الخط المستقيم منها المعادلة الاتجاهية ، والمعادلة البارامترية ، والمعـادلات المتماثلة وتستخدم هذه الطريقة بصفة خاصة فى المراحل العـالية عنـدنا ٠ وبأسلوب متداخل مع الطريقة المطورة فى الصف الثانى من المرحلة الثانوية ٠

والذى لا شك فيه أن كل من هذه الطرق الثلاث فى حاجة الى الدراسة والبحث ونرى أن هناك بعض الأبعاد يمكن للبحث ـ فى اى منها ـ أن يدور حول أحد من هذه الأبعاد :

١ ـ **الفعالية** : ونقصد بها اثر المعالجة بطريقة ما على تحصيل التلاميذ فى المادة المدروسة ٠

٢ ـ **التداخل** : ونقصد بها استخدام طريقة ما دون الأخرى على فروع العلم المختلفة التى تدرس ٠

٣ ـ **الحيوية** : ونقصد بها مدى خدمة هذه الطريقة لمجالات الحيـــاة المحيطة بالفرد ومدى ما نسهم به فى فتح مجالات أخرى ٠

● **اهمية تدريس الهندسة التحليلية :**

لم يضع واضعو مناهج الرياضيات للمرحلة الثـانوية اهدافا توضح اهمية تدريسها وفى هذه الالماحة نحـاول أن نوضح بعض عنـاصر هـــذه الأهمية :

١ ـ انها تسهم بقدر كبير فى انماء القدرة على التجريد لما تحتويه مفاهيمها

من تمييز وتعميم وتمكن ، ولما تذهب اليه عملية حل مشكلاتها من تركيز وربط بين أشياء عديدة وقد أثبتت بعض الدراسات (١) التجريبية أن الهندسة التحليلية من أكبر الفروع الرياضية تشبعا بعامل القدرة على التجريد • اذ يصل تشبعها به الى ٦١١٨ •

٢ ــ أنها تسهم فى مساعدة التلاميذ على اكتساب أنماط من التفكير المنطقى • Logical thinking واستخدامه عن الاستدلال فى مواقف غير هندسية •

٣ ــ أنها ليست منغلقة على ذاتها Self enciosed system وانما تمد يدها الى باقى التطبيقات الطبيعية مثل نظرية الكم Quantum theory والنظرية النسبية Relatinity وبعض التطبيقات العملية فى الشئون العسكرية •

وفى نهاية الحديث فان الهندسة التحليلية مجال لم يطرق يحتاج الى بحث ••• وجهد ••• ويحتاج الى مزيد من النظر فى جوانبه •••

---

(١) صلاح الدين علام ــ دراسة بكلية التربية ١٩٧٢ •

المستحدث فى التعليم بجمهورية مصر العربية

عام ١٩٧٤/١٩٧٥

اعداد : الأستاذة زينب محرز

المديرة العامة لمركز الوثائق التربوية

تسعى جمهورية مصر العربية باستمرار الى تحسين أوضاع التعليمبها وجعله موافيا لاحتياجات الجماهير من أبنائها ومسايرا لأبرز الاتجاهات التربوية المعمول بها فى دول العالم مما توصى المؤتمرات الدولية بأهميته ٠

وتراعى الجمهورية فى تحقيق هذه المستحدثات امكانياتها وظروفها وتقاليدها وعاداتها ولذلك فهى عندما تبدأ فى التفكير فى اجراء أية عملية من عمليات التطوير ، الى مدارسة أوضاعه الراهنة والسابقة واحتياجاته المقبلة ٠

ولقد اتجهت الجمهورية ابان عامى ٧٤ ، ١٩٧٥ الى مدارسة أربع اتجاهات جديدة بقصد استحداث العمل بها فى أقرب وقت ممكن ومن أجل ذلك شكلت اللجان لمدارسة كل موضوع على حدة وأسفرت هذه الدراسات عن امكان البدء بتنفيذ بعضها ابتداء من عام ٧٤/ ٧٥ وبعضها الآخر تمهد لتنفيذه اعتبارا من العام القادم (٧٥/ ٧٦) ان شاء الله ٠

وفيما يلى عرض لأهم الموضوعات المستحدثة فى التعليم بجمهورية مصر العربية مرتبة حسب تاريخ التفكير فى ايجادها :

١ ــ ايجاد نظام المستوى الخاص فى امتحان شهادة الثانوية العامة واتاحة فرص الاختيار للطالب لدراسة بعض المقررات الخاصة :

بدأ التفكير فى هذا الموضوع منذ عهد ليس بالبعيد وهو يهدف الى توفير فرص أكبر للاختيار أمام الطالب بالمدرسة الثانوية العامة ٠

وقد اقتضى النظام الجديد ان يكون نظام الدراسة بالصف الثالث بالتعليم الثانوى العام (وهو الأخير من التعليم الثانوى) كما يلى :

١ – يستمر العمل بنظـام التشعيب المعمول به حاليا والذى يبدأ مـن الصف الثـانى والصف الثـالث من حيث تقسيم الدراسة الى قسمين علمى وأدبى ٠

٢ – يدرس جميع طلاب كل شعبة قدرا موحدا من المناهج على المستوى العادى يؤدى بهم الى التثقيف العام والمواطنة الصالحة ويتيح لهم الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة ٠

٣ – يتاح لمن يرغب من الطلاب فرصة التعمق فى بعض المواد التى تناسب ميولهم واستعداداتهم على المستوى الخاص وتعد ورقة امتحان فى كل مادة من مواد المستوى الخاص ٠

٤ – يستطيع الطالب الراغب فى الدراسات الخاصة أن يختار بالاضافة الى مواد المستوى العادى مادة أو مادتين على الأكثر من بين المواد التـالى بيانهـا :

فى القسم العلمى : اللغة العربية ، اللغة الاجنبية الأولى ، الرياضـيات – التاريخ الطبيعى ٠

فى القسم الأدبى : اللغة العربية ، اللغة الأجنبية الأولى ، الجغرافيا – المواد الفلسفية ٠

وفى حالة اختيـار الطالب دراسة مادتين فى المســتوى الخاص تكون احداهما من بين مادتى اللغة العربية ، واللغة الأجنبية الأولى والثانية من بين مادتى الرياضيات والتاريخ الطبيعى وذلك بالنسبة لطلاب القسم العلمى أو من بين مادتى الجغرافيا والمواد الفلسفية لطلاب القسم الأدبى ٠

هذا ولا تعتبر مواد المستوى الخاص مواد رسوب فى امتحان إتمـام الدراسة الثانوية واذا حصل الطالب على ٥٠٪ على الأقل من النهاية العظمى المقررة للمادة التى تقدم للامتحان فيها على المستوى الخاص ، فتضاف الدرجة التى حصل عليها الى المجموع الكلى لدرجاته ٠

وقد تم العمل بهذا النظام اعتبارا من امتحانات عام ١٩٧٥/٧٤ ٠

هذا وجدير بنا أن نذكر أن العمل بهذا النظام الجديد قد اقتضى خفض خطة الدراسة الأسبوعية لتصبح ٣٤ حصة لدراسة المستوى العادى لكل من القسمين الأدبى والعلمى بعد أن كانت ٣٨ للقسم الأدبى ، ٣٧ للقسم العلمى ،

وذلك بالاضافة الى ٣ حصص أسبوعيا كحد أقصى لدراسة مواد المستوى الخاص فى كل من القسمين ٠

٢ ـ اعادة امتحان الدور الثاني لشهادة الدراسة الابتدائية :

كذلك من المستحدثات الجديدة التى وجدت لتطبق ابتداء من نهاية عام ٧٥ العمل على اعادة امتحان الدور الثانى لشهادة الدراسة الابتدائية ٠

ذلك أن قانون التعليم السائد منذ عام ١٩٦٨ يقضى بعدم عقد امتحانات للدور الثانى فى نهاية المراحل التعليمية المختلفة وقد رؤى أثناء العام الدراسى ٧٤/٧٥ اعادة الدور الثانى لامتحان الشهادة الابتدائية نظرا لأن المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية لاتزال تعتبر وحدها المرحلة الالزامية وان تلاميذها يواجهون هذا الامتحان فى سن مبكرة (١٢ سنة) لا يسمح للراسب فيها بالالتحاق بالعمل اذ أن سن العمالة الانتاجية فى مصر هى سن الخامسة عشرة كما وأن فرص الرسوب فى هذه المرحلة هى عامين بأقصى تقدير طول مدة الدراسة بها (٦ سنوات) ٠

وعلى الرغم من أن قانون التعليم العام يبيح لراسبى الشهادة الابتدائية ممن يكملون مدة التعليم الالزامى الكامل (٧ سنوات) الالتحاق بامتحان اتمام الدراسة فى العام التالى ، الا أنه قد وجد أن الكثير من الراسبينيتوانون عن أكمال تعليمهم ومن ثم فمنهم من يرتد الى الأمية أيضا مما يشكل فاقدا كبيرا فى التعليم ٠

ولهذا فقد رؤى كحل لخفض فاقد التعليم وللحماية من العودة الىالأمية ولتسهيل وفتح فرص أوسع للتعليم أمام جماهير الشعب أن يعاد امتحان الدور الثانى لشهادة اتمام الدراسة الابتدائية وأن يصاحب ذلك الاستعداد للتوسع فى القبول بالمرحلة الاعدادية مما سيساعد على إدخالها بيسر وبأسرع وقت ممكن فى اطار التعليم الالزامى ٠

هذا وقد صرح بالدخول فى امتحان هذا الدور للراسبين فى امتحان الدور الأول أو الذين تخلفوا عن الدور الأول بعذر مقبول ٠

٣ ـ فتح فصول لتعليم الصغار على نظام المعلم الوحيد ٠

وتمشيا مع نفس الروح السابق ذكرها ورغبة فى التوسع فى نشر التعليم والقضاء على الأمية وضعت وزارة التربية والتعليم سياسة من شانها سد

منابع الأمية عن طريق رفع نسبة الاستيعاب للملزمين بالمرحلة الابتدائيةوالعمل على فتح طريق مواصلة العلم للقادرين عليه ذهنيا ٠

ويقدر المشروع الجديد الذى تم وضعه فى عام ١٩٧٥ ليطبق عام ٧٥/١٩٧٦ أن تقوم الوزارة بما يأتى :

١ ـ التوسع فى انشاء المدارس ذات الفصل الواحد أو الفصلين التى نص على وجودها قانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨ وبحيث يضم الفصل أطفالا من أعمار مختلفة يقوم بالتدريس لهم معلم واحد ٠

٢ ـ أن يلحق بهذه الفصول الأطفال الذين فاتهم سن الالزام أو الذين تسربوا من المدرسة الابتدائية قبل الصف السادس أو الذين أحجموا عن دخول امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ٠

٣ ـ على أن يراعى عند تنفيذ المشروع ما يأتى :

● تكون الأولوية فى انشاء هذا النوع من المدارس فى الجهات النائية قليلة السكان وفى أماكن تجمع البدو وغيرها من الجهات التى تقل فيها الخدمة التعليمية ، وأن يطبق الالزام فى المناطق التى تتواجد بها مثل هذه الفصول ٠

● يستعان بالدور والمساجد فى اقامة مثل هذه المدارس أو الفصول ٠

● يستعان بأئمة المساجد والوعاظ والمعلمين المتقاعدين أو المكلفين بالخدمة العامة من أبناء القرية أو المنطقة التى بها تلك الفصول فى التدريس ٠

● تقتصر مواد الدراسة التى تقدم فى هذه المدارس أو الفصول على اللغة العربية (القراءة والكتابة) أو مبادىء الحساب والثقافة والدين ٠

● يعمل المدرس على أن يصل بالتلاميذ الى مستوى تحصيلى معين فى نهاية كل فترة زمنية ٠

● يتاح لتلاميذ تلك الفصول ممن يصلوا الى مستوى تعليمى مناظر لمستويات التعليم بفرق المدارس الابتدائية النظامية أن يلتحقوا بالفرقة الملائمة لمستواهم ٠

كذلك تقرر لضمان التنفيذ أن تقوم كل محافظة بوضع خطة خمسيةلتعميم هذا النوع من المدارس فى الأماكن والبقاع التى تحتاج اليها وأن تشكل لجنة على مستوى كل محافظة يتمثل فيها وزارة التربية والتعليم والتنظيم السياسى والحكم المحلى والأزهر ووزارة الأوقاف والشئون الاجتماعية لتتولى التخطيط للمشروع ووضع أولويات تنفيذه والضمانات الكفيلة لنجاحه واستمراره ٠

هذا وسوف ينشأ خمسة آلاف فصل من هذا النوع فى مدى السنوات الخمس المقبلة وسيبدأ بالألف الأولى منها فى العام القادم لتستوعب نحو ٣٦ ألف طفل ٠

٤ ـ تطوير التعليم بالمرحلة الثانوية :

يعتبر تطوير المرحلة الثانوية من أبرز مجالات الاستحداثات التى تستعد له الوزارة حاليا ايمانا منها بضرورة المزج بين التعليم العام والفنى لأبناء تلك المرحلة الذين يتأهلون عادة اما لمواصلة الدراسة فى المرحلة الأعلى أو لمواجهة الحياة العملية وهؤلاء يمثلون قدرا لا بأس به من خريجى تلك المرحلة ٠

وتحقيقا لهذا الاتجاه استعانت الوزارة بخبراء لليونسكو للمعاونة فى هذا التطوير على ضوء الدراسات التى قامت بها لجنة شكلت خصيصا لهذا الغرض وتناولتبالدراسة الأوضاع الحالية القائمة للمرحلة الثانويةبمدارسها المتنوعة مع التعرف على مشكلاتها والامكانات المتوفرة لها والتجارب التى مرت بها وتلمس أسباب النجاح والفشل فى كل تجربة وذلك الى جانب دراسة أوضاع التعليم الثانوى ونظمه فى بعض الدول النامية والناهضة الغربية والشرقية تمهيدا لوضع صورة مبدئية لنظام التطوير المقترح لدارسته ومناقشته مع خبراء اليونسكو ٠

ولقد تم عقد اجتماع مشترك بين الوزارة واليونسكو فى الفترة من ١٧ ـ ٢٤ مايو سنة ١٩٧٥ واشترك فى الاجتماع ممثلون عن الجامعاتووزارة التعليم العالى والمجلس القومى للتعليم ونقابة المهن التعليمية وغيرهم منرجال الفكر والاقتصاد ٠

واستقرت دراسات المجتمعين ومناقشاتهم فى اللجان التى شكلت على ما يأتى :

أولا : وضع استراتيجية لتجديد التعليم القائم حاليا ويكون أساس العمل بمقتضاها :

ـ تطوير التعليم الاعدادى (٣ سنوات بعد الابتدائى وقبل التعليم الثانوى) ليكون عاما وشاملا وبحيث يتلاءم محتواه مع مطالب النمو الشامل ويلتحم فيه العلم بالعمل مع الالتزام بقيم تقدم المجتمع واتجاهاته وآماله ٠

ـ التقريب بين مناهج الصف الأول الثانوى (بعد انتهاء المرحلة الاعدادية) فى أنواع التعليم المختلفة : العام والفنى والنوعى وذلك باعطاء

الدراسة النظرية فى السنة الأولى من التعليم الثانوى العـام القائم حاليـا" أبعادا عملية يدعمها بعض خبرات فنية من ناحية واكساب الدراسة الفنية فى الأنواع الأخرى من التعليم مزيدا من العمل العلمى وحظا من الثقافة العامة ٠

ـ اعادة النظر فى الدراسة بالصفين الثانى والثالث من التعليم الثانوى العام بما يؤدى الى كسر الحواجز التقليدية بين ما هو علمي وأدبى واتاحة مزيد من فرص الاختيار أمام الطلاب ٠

ـ العمل على تكافؤ الفرص أمام خريجى التعليم الثانوى بتخصصاته المختلفة للالتحاق بالتعليم العالى والجامعى سواء بعد التخرج مباشرة أو بعد مزاولة وممارسة العمل المهنى ٠

ـ توثيق الصلة بين مراكز التدريب المهنى وأنواع التعليم الثانوى ٠

ـ جمع المدارس الثانوية العامة والفنية المتقاربة فى كل بيئة فى تنظيم موحد (مجمع المدارس الثانوية) وجعلها تحت ادارة واحدة وبحيث يتاح لكل مدرسة الافادة من امكانات المدارس الأخرى المجتمعة معها فى تدريب وتعليم التلاميذ وفى النهوض بالبيئة المحيطة ومع تقريب الشقة بين مناهج الدراسة فى الصف الأول (الدراسات العامة والفنية) ٠

وفى هذا الصدد أقرت اللجنة فعلا مشروع خطة لتوفير مجمع مدرسى على الأقل فى بعض المديريات بصفة تجريبية ليتم فيها التعليم شاملا بين العام والفنى والمهنى ويضم مختلف القدرات والاستعدادات وفق نظام معين يتم درسه ابتداء من الصف الأول وفى اطار نظام قوى للتوجيه والارشاد وتحت اشراف هيئة تعليمية خاصة ذات نظم معينة ٠

ثانيا : استراتيجية التجديد والتحديث :

وذلك بالبدء على سبيل التجريب بعدد من المشروعات الرائدة فى التعليم الثانوى الشـامل تتسم بالمرونة وتتوسـل بأساليب ادارية حديثـة وتقنيـات وتنظيمات تربوية جديدة وخطط عمل مبتكرة فى تقديم خدمات تربوية عـلى أوسع نطاق فى قطاع الشباب فى مواقع العمل وخارج المدرسة وذلك الى جانب قيامها بوظيفتها الأساسية فى التربية الشاملة لطلابها ٠

وفى اطار هذه الاتجاهات وضعت مشروعات التطوير المرجو سواء فى المرحلة الاعدادية وفى الصف الأول من التعليم الثانوى بحيث يتضمن التعليم فيه قدرا من الثقافة العامة العلمية والأدبية الى جانب قدر من التربية العمليـة

والمهنية يحصل عليها الطالب بنسب متفاوتة بحسب ما تكشف عنه قدراتهم ومواهبهم ٠

وتتلخص أبرز المقترحات الخاصة بتوفير نظم مستحدثة وتجارب رائدة لتطوير التعليم الثانوى بحيث يصبح تعليما شاملا بكل معنى فيما يلى :

- ألا تقصر المدرسة الثانوية نشاطها على الطلاب النظاميين وانما تمده الى قطاع الشباب خارجها ٠
- أن تقبل بها التلاميذ الذين وصلوا الى مستوى الصف السادس الابتدائى الحالى ممن اجتازوا امتحان الشهادة الابتدائية أو لم ينجحوا فيه أو ممن أمضوا سنة فأكثر من المدرسة الاعدادية وتسربوا منها أو انقطعوا عنها أو ممن أنهوا الدراسة فى مدرسة المعلم الوحيد ٠
- قبول الشباب ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ ، ٢٠ سنة ٠
- عدم تقسيم التعليم التالى للابتدائى الى مرحلتين اعدادى وثانوى ، بل جعله مرحلة واحدة متكاملة ٠
- المرونة فى العمل داخل المدرسة وخارجها بحيث يتم العمل على أساس مجموعات من الطلاب وعلى أساس مجالات للعمل والتعليم وبحيث تنسجم المجموعات حول محاور ذات أهمية وظيفية بالنسبة لكل منها وان يتم العمل والتدريب فى المؤسسات المحيطة بالبيئة ٠
- أن يكون للمجالات الثقافية والعلمية مكانتها فى المدرسة مع الاهتمامبميول التلاميذ وقدراتهم ٠
- ترك حرية الاستمرار فى الدراسة أو الانقطاع عنها ثم العودة اليها فى أى وقت للطالب (مدرسة مفتوحة) ٠
- مدة الدراسة المنتظمة فى المدرسة خمس أو ست سنوات ٠
- يلتحق بعدها الطالب بالجامعة والمعاهد العليا وفق النظم التى تراها الجامعة ٠
- تراعى المدرسة الشمول فى وسائل التعليم واداراته بحيث تقدم المدرسة التعليم والتعلم معا وتستخدم الأساليب الحديثة فى التربية ما أمكن ٠

- الشمول فى ادارة التعليم وتحديثها بحيث يشترك فى الادارة كل من يعنيه أمرها ٠

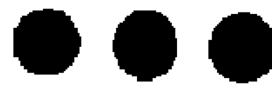
- تتنوع مصادر تمويل المدرسة : شعبية ، حكومية ، محلية مركزية وغيـر ذلك ٠

- الافادة من جميع الطاقات البشرية المتاحة فى البيئة للاسهام فى التعليم ٠

هذه هى أبرز الاتجاهات الجديدة المستحدثة فى التعليم بجمهورية مصر العربية ، وجدير بنا أن نذكر أن بعضها قد أقر فعلا وبدأ العمل به اعتبارا من عام ١٩٧٥/٧٤ (مثل الموضوع رقم ١ ، ٢) وبعضها الآخر سوف يبدأ العمل به فى العام المقبل (الموضوع رقم ٣) أما الموضوع الرابع فلاتزال المقترحـات الخاصة به قيد البحث والدراسة ٠

وسوف يحتـاج العمل بما سـيؤخذ به من مقتـرحاته الى المـزيد من الدراسات لوضعها موضع التنفيذ وقد لا تقل المدة اللازمة لهذه الدراسات عن عام على الأقل ٠ كما وأن التجريب سوف يكون أساس التنفيذ قبل التعميم ٠

هـذه هى أبرز ما نتطلع اليه فى جمهورية مصر العربيـة عام ١٩٧٤ ، ١٩٧٥ لاستحداث تعليمها وادخال بعض التجديدات المقبلة عليه وهى بالطبع خلاف الاتجاهات الجديدة التى تم تحقيقها فعلا فى العامين السابقين مما تم عرضه فى تقرير تطور التربية والتعليم لعامى ١٩٧٣ ـ ١٩٧٥ ٠



انطباعات عن التعليم في جمهورية بولونيا الشعبية

(٢)

دكتور يوسف خليل يوسف

التقويم والامتحانات :

من خلال تعرف الزائر على نظم التقويم والامتحانات في بولونيا ، تبرز الاتجاهات والحقائق التالية :

١ ـ أن هدف التقويم والامتحانات هو قياس ما يحرزه الطالب من نمو في الجانبين المعرفي والتطبيقي معا في مجال المواد الدراسية المختلفة ، مع العناية الملحوظة بتشخيص نواحي الضعف الدراسي لدى التلاميذ ، وبخاصة في المرحلة الأولى من التعليم ٠

٢ ـ أن تقويم التلميذ عملية مستمرة على مدار السنة ، ويطلع أولياء الأمور على جهود أبنائهم وسيرهم الدراسي أولا بأول ، والارتباط وثيق بين المدرسة والآباء ٠ وتقسيم السنة الدراسية الى ثلاث فترات تنتهي كل منها باختبار تحريري ، وبآخر عملي في المواد العلمية ٠

وتستخدم المدرسة البولونية سلما رقميا لتقويم الطلاب في كافة المواد الدراسية ، وأعلى درجات السلم ٥ ، وأدناها ١ ، وتصنف على النحو الآتي :

٥ جيد جدا　　٤ جيد　　٣ مرض (مستوى النجاح)

٢ ضعيف　　١ ضعيف جدا

٣ ـ أن تقرير نجاح الطالب يتوقف بالدرجة الأولى على مدى ما يحرزه من تقدم دراسي ٠ فالمسألة ـ كما ذكر أحد المسئولين للزائر ـ ليست مسألة

※ جاءت هذه الانطباعات من خلال زيارة قام بها الكاتب لهذه البلاد في نوفمبر سنة ١٩٧٢ ٠ وهذه هي المقالة الثانية وقد نشرت المقالة الأولى في عدد مايو سنة ١٩٧٣ ٠

حسابية ، تنحصر فى اجراء عمليات جمع درجات أعمال الطالب فى **الفترات الثلاث ثم قسمتها على ثلاث واستخراج المتوسط فى نهاية العام الدراسى ، ففى** آخر العام يعقد مدرسو كل فصل اجتماعا عاما ، **تناقش فيه مستويات الطلاب فى** مختلف المواد ،وفى ضوء أعمالهم اليومية ونتائج الفترات وبمقتضى **هـذا** النظام كانت مدارسنا النموذجية فى مصر تقوم تلاميذها فى الأربعينات .

وعلى أية حال ، فضـعاف التلاميذ يعطون فرصة أخرى للامتحـان فى سبتمبر من كل عام قبل بدء العام الدراسى التالى ، ومن يرسب منهم فانه يعيد السنة ، فمبدأ الاعادة قائم ، بيد أن ذلك يحدث فى جدود ضيقة لا تتجاوز ٤٪ من عدد التلاميذ فى المرحلة الأولى ، وترتفع هذه النسبة فى المرحلة الثـانوية العـامة .

٤ ـ **ان امتحانات انهاء المراحل التعليمية غالبـا ما تكون على مستوى المنطقة** ، وليس ثمة امتحان على مستوى الجمهورية بمـا فى ذلك امتحـان الثانوية العـامة .

٥ ـ **ان امتحان النقل فى سنوات المرحلة الثانوية العامة ، يتناول كـافة المواد . أما امتحان انهاء المرحلة ، فانه ينصب على عدد قليل منها لا** يتجاوز أربع أو خمس مواد ، على أن يكون من بينها اللغة القومية والرياضيات مهمـا يكن تخصص الطالب .

٦ ـ **ان طلاب المدارس الثانوية يسـمح لهم بالرسوب ثلاث مرات فقط خلال مدة الدراسة** ، ثم يعطون فرصة التقدم الى الامتحان من الخارج ، ويؤدون الامتحان فى المواد التى يرسبون فيها فقط .

٧ ـ **من خلال الاحصاءات التى أتيحت للزائر ـ يتبين أن ٢٠٪ من طلاب المدارس الثانوية العـامة لا يستطيعون الحصول على شهادة اتمـام الدراسة الثانوية** ، وهؤلاء يمكنهم الانتظام فى المدارس الثانوية الفنية ، أو أن ينصرفوا الى سوق العمل بعد تدريب قصير .

٨ ـ **ان اجتياز امتحان اتمام مرحلة تعليمية لا يؤدى بالضرورة الى القبول بالمرحلة التعليمية التالية .**

رعاية الطـــلاب :

تتعدد جوانب الارشاد والرعاية التى يحققها النظام التعليمى للطـلاب فى بولونيا ، فى مراحل التعليم المختلفـة ، وذلك خلال العـام الدراسى ، وفى أثناء العطلة الصيفية التى تستغرق عادة سبعين يوما سنويا .

ومن مظاهر رعاية الطلاب أثناء العام الدراسى ما يأتى :

١ ـ اهتمام المدارس ـ وخاصة مدارس المرحلة الابتدائية ـ بضعاف التلاميذ دراسيا ·

٢ ـ تقديم المدارس ـ وخاصة فى المدن الكبرى ـ وجبات غذائية مطهية لمن يريد من التلاميذ بأثمان رمزية ·

٣ ـ توفير الرعاية الطبية المجانية للطلاب وتوفير الدواء لهم بأثمان رمزية ·

اقامة المعسكرات والمخيمات :

وهى من أهم الوسائل التى تتخذها السلطات التعليمية لتحقيق الاهداف ···

ـ وتقام على شواطىء البحر ، والبحيرات ، الطبيعية منها والصناعية ، وعلى سفوح الجبال ، وعند مشارف الغابات ، كما تتخذ المدارس أيضا مقارا لتلك المعسكرات ، وتشكل القسم الأكبر منها ·

ـ وتسهم مع السلطات التعليمية فى اقامة المعسكرات ، وتمويلها ، المؤسسات الصناعية ، ومنظمات الشباب ، والكشافة ، كما ذكر المسئولون أن وزارة الصحة هى الأخرى ستسهم فى اعداد وتمويل هذه المعسكرات ابتداء من العام الدراسى القادم ١٩٧٣/١٩٧٤ ، حيث أن هدفا من أهداف رعاية الطلاب هو الارتفاع بمستواهم الصحى ·

ـ وتغطى المعسكرات والمخيمات نحو ٥٠٪ من أعداد الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة ، ومن ثم فان عدد من شملتهم تلك المعسكرات فى صيف عام ١٩٧٢ كان يزيد على أربعة ملايين ·

والمألوف أن تعطى الأولوية للطلاب غير القادرين ماديا ، والطلاب الذين لا تتهيأ لهم ظروف الرعاية الأسرية أثناء العطلة الصيفية ·

ـ وتستقبل المعسكرات والمخيمات أفواج الطلاب على مدار العطلة الصيفية ، وتتراوح المدة التى يقضيها كل فوج بين أسبوعين وأربعة أسابيع حسب الهدف من المعسكر ·

ـ وتتنوع المخيمات والمعسكرات من حيث وظيفتها ، ومن أمثلتها المتعددة :

- معسكرات التربية البدنية ٠
- معسكرات الاستجمام وتحسين الصحة ، فهى أشبه بالمصحات ٠
- معسكرات الاهتمامات والميول (الموسيقى ــ الرقص ــ الغناء ــ الأشغال والهوايات العملية) ٠
- معسكرات التقوية فى اللغات الأجنبية ٠
- مخيمات جمع محصول البنجر (على اعتبار أنه من المحاصيل الرئيسية ويتم حصاده فى أغسطس ويحتاج الى أيد عاملة كثيرة) ٠
- المعسكرات الريفية (لأبناء المدن) ٠
- معسكرات المدن (لأبناء الريف) ٠

مقترحات وتوصيات حول بعض مسائل التعليم فى مصر :

على ضوء العرض الذى قدمنا ، عن الجوانب المختلفة لنظام التعليم فى جمهورية بولونيا الشعبية ، نسجل فيما يلى التوصيات الآتية بالنسبة لمصر :

أولا ــ فيما يخص أسلوب اصلاح التعليم :

الأخذ بأسلوب المعالجة الشاملة لا أسلوب المعالجات الجزئية ، عند التصدى لاصلاح التعليم ، بغية الوصول الى تحقيق أهداف واضحة ومحددة ٠

والمغزى الذى نود أن نشير اليه هنا ، هو أن سياسة المراحل التعليمية المختلفة ومشكلاتها فى مصر ينبغى أن ينظر اليها نظرة متكاملة ، فكل مرحلة لا تدرس سياستها ، أو أهدافها ، أو تعالج مشكلاتها فى حدودها الخاصة بها دون ارتباط بالمراحل السابقة أو اللاحقة ، وانما ينبغى أن يحدث ذلك فى اطار النظرة الشاملة لسائر المراحل ٠ ثم ان أسلوب الشمول فى معالجة مشكلات التعليم يقتضى منا أيضا ، النظر الى أن علاج عيوب أى مرحلة ــ فى هذا الاطار الشامل ــ لا يتم بمدخل اصلاحى واحد ، كأن يعاد النظر مثلاً فى اعداد المعلم أو اصلاح الكتاب وحده ، أو التركيز فقط على المبانى المدرسية ، أو الاتجاه الى تقرير التغذية ٠٠٠ ان الاصلاح عملية كلية تتشابك عناصرها ولا مفر من تغطية تلك العناصر جميعها ، اذا أريد أن يكون الاصلاح شاملا وجذريا ٠

ولعل فى انشاء المجلس الأعلى للتعليم ، ما يطمئن الى أننا سنتجه الى اتباع أسلوب الشمول فى معالجة مسائل التعليم ، وكذلك لعل فى انشاء المركز القومى للبحوث التربوية وتشكيل لجان على المستوى المطلوب ، ما يطمئن الى أن دراسة وبحث مسائل التعليم ستقوم على أساس علمى هادىء ٠

ثانيا ـ فيما يخص فترة التعليم الاجبارى :

ضمان تزويد أبناء الشعب كافة ، بالحد الأدنى من التعليم اللازم للمواطنة الواعية ، والاسهام الايجابى فى حياة مجتمع اشتراكى نام ·

وواقع الأمر ، أن مد فترة التعليم الالزامى الى سن الخامسة عشر ، أى ما يشمل بصورة ما التعليم بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية معا ـ سواء تم ذلك فى مدرسة واحدة ، كما هى الحال فى بولونيا ، أم فى مدرستين ابتدائية ، واعدادية ، كما هى الحال فى كل من ليبيا والأردن ـ وهو اتجاه عالمى سبقتنا اليه كثير من الدول ، اشتراكية وغير اشتراكية ، على اعتبار أنه الحد الأدنى لحقوق المواطن فى التعليم فى النصف الثانى من القرن العشرين ·· ولقد تضمن برنامج العمل الوطنى ، المقدم من السيد رئيس الجمهورية الى المؤتمر القومى العام الثانى فى الثالث والعشرين من يوليو ١٩٧١ بندا خاصا بمد فترة التعليم الالزامى فى مصر الى سن الخامسة عشر ، ومبررات ذلك : أن محتوى التعليم فى المرحلة الابتدائية الراهنة لم يعد كافيا لاعداد المواطن الكفء ، القادر على الاسهام بايجابية فى حياة وطنه والنهوض به ثم ان التلميذ الذى ينتهى تعليمه عند المرحلة الابتدائية يترك التعليم ، ولما يبلغ سن العمالة بعد ، وهو فى ذات الوقت لا يكون مزودا بالخبرات اللازمة لسوق العمل ، ومن هنا يخرج الى الحياة طاقة شبه معطلة ، كما أن جموع التلاميذ الذين ينتهى تعليمهم عند المرحلة الابتدائية ، ولا يستطيعون مواصلة التعليم فى المرحلة الاعدادية لسبب أو آخر ، وفى الوقت نفسه يمتصهم سوق العمل ، غالبا ما يرتدون الى الأمية ، ويضيفون رصيدا الى الأمين فى المجتمع يتراكم عاما بعد عام ·

فى ضوء هذه الاعتبارات ، فان اطالة مدة التعليم الاجبارى الى سن الخامسة عشرة أصبحت ضرورة ملحة لتأهيل التلميذ للمواطنة الحقة ، ولتمكينه من المشاركة الجادة فى تنمية وطنه ـ اجتماعيا واقتصاديا ـ بكفاية وايجابية وبالطبع ، فان اتجاه الوزارة فى السنتين الأخيرتين نحو الوصول بنسبة الالزام فى التعليم الابتدائى ـ فى أقرب وقت ممكن من ٧٩٪ الى نسبة ١٠٠٪ . والتوسع فى التعليم الاعدادى العام بحيث يقبل أغلب الناجحين فى الشهادة الابتدائية ، ثم التصميم على رفع كفاية التعليم الابتدائى الحالى ، وترشيد الأداء فيه حتى يحقق هدفه فى تثقيف الصغار ، وتزويدهم بالقدر المقرر من الخبرات والمهارات بما يشكل بناء قاعدة قوية وسليمة يرتكز عليها مد الالزام الى المرحلة التالية من التعليم · ان اتجاه الوزارة نحو ذلك كله ، يعتبر تمهيدا لا مندوحة عنه ، لمد فترة الالزام الى سن الخامسة عشر ، غير أنه لا محيص أيضا عن تصور الموقف ومتطلباته ، ورسم الخطط والمشروعات اللازمة جملة

وتفصيلا فيما يخص تعميم المرحلة الاعدادية كمرحلة اجبارية ، وعلاقة تلك بالمراحل اللاحقة بها ... ولا يكفى أن يقال ان الوزارة **بصدد تجربة المدرسة الموحدة ذات الثمانى سنوات التى بدأتها هذا العام بمدينة نصر • ان التجربة هذه بتكاليفها وصورتها – هى بديل واحد – قد يصلح تعميمه ، وقد لا يصلح ، ومن ثم فانه يحسن بنا أن نبحث وندرس بدائل أخرى قد تكون أكثر ملاءمة لظروفنا ، وأكثر صلاحية للتعميم وأقل تكلفة على أن يكون طابع الدراسة الشمول ، والمقارنة وغير ذلك من أسس البحث العلمى المعروفة •**

ثالثا – فيما يخص سياسة القبول بمراحل التعليم بعد الاعدادى :

اعادة النظر فى سياسة القبول الحالية بمراحل التعليم بعد التعليم الاعدادى ، بما يضمن اعداد القوى البشرية اللازمة لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية :

١ – ان التجربة البولونية تجعل من التعليم الفنى بمستوياته ونوعياته المختلفة الطريق الأساسى الذى يتجه اليه غالبية الطلاب بعد انهاء ما يقابل عندنا المرحلة الاعدادية كما أشرنا ، وتتنوع التخصصات فى تلك المدارس تنوعا كبيرا (حوالى ٤٠٠ تخصص) بما يواجه حقيقة احتياجات المصانع ، والمزارع ، والمؤسسات التجارية ، والمناجم ، والسكك الحديدية ، والمستشفيات ، والموانىء ، والمواصلات الخ ... على مستوى العمل التنفيذى العادى ومتطلباته من العمال المهرة وعلى مستوى المساعدين الفنيين ، وسواء أكانت هذه المدارس الفنية والمهنية تديرها وزارة التربية والتعليم أم وزارات أخرى كالصناعة والمناجم ، والمواصلات ، والزراعة ، والصحة الخ باشراف وزارة التربية والتعليم ، فان التخطيط لهذه المدارس – كما ونوعا – تسهم فيه اللجنة العليا للتخطيط القومى •

ولقد اتجهت وزارة التربية والتعليم فى مصر الى التوسع فى التعليم الفنى ، وأحدثت الكثير من التوازن الكمى فى اعداد الطلاب المقبولين بين الثانوى العام والثانوى الفنى ، وأخذت ابتداء من العام الماضى فى انشاء المدارس الثانوية الفنية المتخصصة (نظام الخمس سنوات) • ومع كل هذا ، فان الارتباط لايزال ضعيفا بين احتياجات سوق العمل من ناحية ، والتعليم الفنى بشكل عام من ناحية أخرى ومن دلائل تلك العجز الكمى ، والقصور الكيفى الماثل فى بعض التخصصات ، والفائض القائم فى بعض التخصصات الأخرى من خريجى المدارس الفنية •

ان الموقف يتطلب دراسة على أوسع نطاق لتحقيق المـزيد من الربط الحقيقى بين التعليم ، ومتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ولقد كان من أهم ما تضمنه تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم فى مصر (١) فى ضوء احتياجات البلاد من العمال المتوسطى المهارة ، والعمـال المهرة ومساعدى الفنيين أن اقترحت تفريع التلاميذ بعد المرحلة الاعـدادية على النحو التالى :

(أ) **مراكز التدريب القصير :** ويقبل بها حوالى ٣٠٪ من عـدد المتخرجين فى المرحلة الاعدادية ، لاعداد العمال المتوسطى المهارة والصالحين للأعمال البيئية المختلفة ، فى حدود احتياجات البلاد لهذه الفئة .

(ب) **المدارس الثانوية الفنية ، ومراكز التدريب المهنى** (مدرة الدراسة بها من ٢ ــ ٣ سنوات) : وهى تقابل المدارس الفنية ذات المستوى الأدنى وتقبل فى بولونيا هذه المدارس والمراكز نسبة تصل الى ٢٥٪ من عدد المتخرجين فى المرحلة الاعـدادية ، لتخريج العمـال المهرة والمسـاعدين الفنيين فى مجالات الصـناعة والزراعة ، والاقتصاد ، والمواصـلات ، والصـحة ، والمشروعات المختلفة .

(ج) **المدارس الفنية المتخصصة (مدة الدراسة بها ٥ سنوات) :** وهى تقـابل المدارس المهنية ذات المستوى الأعلى فى بولونيا . وتقبل نسبة يمـكن أن تصل بالتدريج الى نحو ٢٠٪ من المتخرجين فى المرحلة الاعدادية لتخريج فئة الفنيين فى الصناعة والزراعة والاقتصاد والمشروعات المختلفة الخ . طبقا للاحتياجات النوعية فى هذه الميادين .

(د) **المدارس الثانوية العامة** (مدة الدراسة بها ٣ سنوات) : وتقبل نسبة ٢٠٪ من المتخرجين فى المرحلة الاعدادية ، وتعد للالتحاق بالجامعات ، طبقـا لاحتياجات البلاد من الأخصائيين والباحثين .. ويبين الهيكل التخطيطى المرفق السلم التعليمى على النحو الذى أوضحنا ..

---

(١) تشكلت اللجنة فى عام ١٩٦٥ من وزراء التربية والتعليم ، والسد العالى ، والعمل ، والاقتصاد والتجارة الخارجية والتخطيط ، والتعليم العالى ، بهدف دراسة احتياجات الخطة من القوى العاملة بفئاتها المختلفـة ، ودراسة سياسة التعليم فى جميع مراحله ، واقتراح الوسائل اللازمة لكى تخدم هـذه السياسة احتياجات الخطة .

ومقترحات اللجنة الوزارية هذه ، لم توضع موضع التنفيذ فى جملتها وظلت الفجوة قائمة بين التعليم ، واحتياجات الخطة ، والأمر يتطلب الآن اعادة النظر منجديد فى سياسةالقبول بمراحل التعليمواقتراح الوسائل اللازمة لكى تخدم هذه السياسة احتياجات الخطة ·

٢ ــ **ان النظام التعليمى فى بولونيا يجعل القنوات مفتوحة بين التعليم الثانوى العام ، والثانوى الفنى ، فالطلاب** الذين لا يستطيعون انجاز الدراسة الثانوية العامة بنجاح (ويشكلون نسبة ٢٠٪) يوجهون الى المدارس المهنية ومراكز التدريب وهى ذات تخصصات منوعة جدا ــ كما ذكرنا ومن ثم فهى تسمح بامتصاص هؤلاء كافة على اختلاف قدراتهم ومهاراتهم ·

وفى ضوء هذا الاتجاه يمكننا فى مصر دراسة مشكلة الطلاب غير القادرين على السير فى مدارس الثانوى العام ، وكيفية توجيههم الى ألوان الدراسات العملية والمهنية ، ومن ثم ، الافادة من تلك الطاقات فى المجالات المختلفة لخطط التنمية ·

رابعا ــ فى مجال اعداد وتدريب المعلمين :

١ ــ ان النظام التعليمى فى بولونيا ــ كما سبقت الاشارة ــ يخصص جهازا أو معهدا منوطا به التخطيط لعمليات الاعداد والتدريب للمعلمين فى المراحل التعليمية كافة بغية تنسيق الأساليب التربوية ، والاتجاهات العامة فى اعداد المعلم ، وتحقيقا للربط بين احتياجات البرامج التعليمية فى المدارس من ناحية ، وبرامج الاعداد فى معاهد وكليات اعداد المعلمين من ناحية أخرى ·

وانطلاقا من هذا الاتجاه ، وفى ضوء ما أسفرت عنه تقارير المتابعة سنويا من وجود فجوات بين نظم اعداد المعلمين فى كليات التربية ومحتوى البرامج التعليمية وطرائق التدريب فىالمدارس الاعدادية والثانوية ، فانانشاء جهاز أو لجنة مشتركة من المسئولين عن التعليم بوزارة التربية ، والمسئولين عن اعداد المعلمين بكليات التربية ، يصبح أمرا مرغوبا فيه تحقيقا للربط والتنسيق بين نظم اعداد المعلمين ، والمتطلبات الحقيقية للعملية التعليمية والخدمات التى تنتظر من المعلم ازاء المجتمع ·

٢ ــ والنظام التعليمى فى بولونيا ألغى ابتداء من العام ١٩٧٠ ، نظام اعداد معلم المرحلة الأولى القائم على أساس ٥ سنوات دراسية بعد الحصول على ما يقابل فى مصر الشهادة الإعدادية · والمغزى الذى يشير اليه هذا الاتجاه أنه لابد من توفر حد أدنى أو أساسى من الثقافة والنضج العقلى يصلح

لأن يقوم عليه أثناء مرحلة الاعداد بناء متكامل من الخبـــرات والمعـلومات والمهارات ٠

والمعروف الآن ، أن شهادة الثانوية العامة هى ذلك الحـد الأدنى مـن الثقافة الذى يعتبر أساسا صالحا لاعداد المعلم أيا كانت المرحلة التعليميةالتى يعد لها ٠ وهذا الاتجاه تأخذ به معظم الدول النامية الآن ، ولقد أخذت مصر بهذا الاتجاه فى فترات متباينة ، ابتداء من الثلاثينات ٠ ومن ثم فانه يحسن البدء بتقويم النظام الحالى الذى نسير عليه فى اعداد معلم المرحلة الأولى (نظام الخمس السنوات بعد الاعدادية) **موازنا بالنظام الذى كان سائدا فى بلادنا فى الماضى ، والسائد الآن فى معظم بلدان العـــالم ، وذلك فى ضـــوء احتياجات المدرسة الابتدائية الحالية من ناحية ، واحتمال مد فترة الالزام الى ما يشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية معا ، من ناحية أخرى ٠**

خامسا ــ فى مجال الكتاب المدرسى :

يركز النظام التعليمى البولونى فى هذا المجال ــ كما أشرنا على عـدة نقاط أهمها ــ فى نظرنا ــ مرحلة اعداد أصول الكتاب للنشر ، حيث تكلف جماعات من الأكفاء المتخصصين فى المادة التعليمية ، حتى يصل الكتاب الى الطالب فى أفضل صيغة ممكنة من حيث التبويب ، وحجم المـادة العلميـة ، والأشكال التوضيحية ، وطريقة العرض ، فضلا عن الجوانب الأخرى الخاصة بالغلاف وبنط الطباعة الخ ٠٠٠ كما يوضع الكتاب فى بعض الحالات موضع التجريب قبل طبعه نهائيـا وتعميمه ، ومن ثم لا يتعرض الـكتاب للتعـديلات **المتلاحقة سنويا ، ويستمر العمل به ٤ سنوات على الأقل** ٠ ويقترح الأخذ بهذا الاتجاه أيا كانت الجهة التى تتولى اعداد الكتاب للطبع وحتى يتم انشاء جهاز أو مؤسسة الكتاب المدرسى ، والتى تأمل أن تضم ــ فيما تضم ــ فريقـا من الأكفاء المتخصصين فى اعداد أصول الكتاب للنشر ، فانه يمكن اختيار**جماعات من هؤلاء المتخصصين من داخل الوزارة وخارجها وتوكل اليهم الوزارةالقيام بهذه المهمة عند اعداد أصول الكتب الجديدة وعلى أن تعطى هذه الجمـاعات المدة الكافية لانجاز مهمتها (خمسة أشهر فى المتوسط)** ٠

سادسا ــ فى مجال الوسائل التعليمية :

ان النظام التعليمى فى بولونيا ، يوجه اهتماما خاصا الى ناحيتين ــ كما أشرنا ــ همـا : (١) تصنيع الوسائل والأجهـزة العلمية عن طريق شركات خاصة ، وبذلك تنخفض تكلفة انتاجها ٠

(٢) حتمية أن تتزود كل مدرسة بما اصطلحوا على تسميته بالحد الأدنى من الوسائل التعليمية فى نوعياتها كافة ، مواجهة لحاجات المواد الدراسية المختلفة ٠

ويقترح الأخذ بهذين الاتجاهين وفق برنامج مرحلى ، وطبقا لأولويات تزويد المراحل التعليمية بها ، كأن نبدأ مثلابالمرحلة الابتدائية ، ويقررالمسئولون الحد الأدنى من الوسائل المعينة فى مادة العلوم لصف من صفوف المرحلة ، ثم يتفق مع احدى شركات على تصنيع نماذج هذه الوسائل ٠

سابعا ـ فى مجال نظم التقويم والامتحانات :

يركز النظام التعليمى فى بولونيا ـ كما أشرنا ـ على عدة نقاط أبرزها :

١ ـ أن هدف التقويم والامتحانات هو قياس ما يحرزه الطالب من نمو فى الجانبين المعرفى والتطبيقى معا فى مجال المواد الدراسية المختلفة ٠

٢ ـ أن المدرسة تبذل عناية كبيرة تجاهضعاف التلاميذ ، وتحاولالوصول بهم الى المستوى المقبول عن طريق مزيد من التدريبات والواجبات الاضافية ٠

٣ ـ ان تقويم التلميذ عملية مستمرة على مدار السنة ، ويطلع أولياء الأمور على جهود أبنائهم وسيرهم الدراسى أولا فأول ٠

٤ ـ ان نتيجة التلميذ فى آخر العام ليست مسألة حسابية ، تنحصر فى اجراء عمليات جمع درجات أعمال الطالب فى الفترات ثم قسمتها واستخراج المتوسط فى نهاية العام ، وانما يتقرر مصير التلميذ عن طريق الجمعية العمومية للمعلمين بالمدرسة على ضوء ما يحرزه من تقدم دراسى على مدار العام ٠

٥ ـ ان امتحان النقل فى سنوات المرحلة الثانوية العامة ، يتناول المواد كافة أما امتحان انهاء المرحلة فانه ينصب على عدد قليل منها لا يتجاوز أربع أو خمس مواد ٠

٦ ـ ان اجتياز امتحان اتمام مرحلة تعليمية لايؤدى بالضرورة الىالقبول بالمرحلة التعليمية التالية فانهاء المرحلة التعليمية شىء ، والقبول بالمرحلة التالية شىء آخر يتطلب امتحان قبول بمواد وصيغة معينة ٠

ونحن نرى أن الاتجاهات التى تضمنهـا القرار الوزارى رقم (٢٠٥) بتاريخ ١٩٧٢/١١/٥ بشأن نظام تقديم الطلاب فى امتحانات النقل بالمرحلتين الاعدادية والثـانوية بالتعليم العـام للسنة الدراسية ١٩٧٣/٧٢ ، من حيث شمول التقـويم للجوانب المعرفيـة والنشاطات المصاحبة للمـادة الدراسية ، والنواحى السلوكية ٠٠٠ الخ ، ومن حيث أن تقويم الطلاب فى أعمال السنة هو عملية مستمرة على مدار العام الدراسى ، ومن حيث تخصيص نسبة ٣٠٪ من درجة النهاية العظمى لأعمال السنة ، ونسبة ٢٠٪ للامتحـان التحريرى الذى يعقد فى نهاية النصف الأول من العام الدراسى ، ونسبة ٥٠٪ للامتحـان التحريرى الذى يعقد فى نهاية النصف الثانى من العام الدراسى ٠ ان هـذه الاتجاهات تعتبر خطوة كبرى خطتها الوزارة على طريق تطوير نظم التقويم والامتحانات ولا يحسن أن نتجاوزها فى الوقت الحـاضر الى تقرير مصـير الطالب عن طريق الجمعية العمومية للمعلمين بالمدرسة ٠

ومع ذلك ، فانه يمكن التفكير فى الأخذ ببعض الاتجاهات الأخرى التى تتضمنها نظم التقويم والامتحانات فى بولونيا ، وهى :

١ ــ **رعاية التلاميذ الضعاف فى المرحلة الأولى بالذات** عن طريق مزيد من التدريبات والواجبات والتقدم المستمر لأعمالهم ، وفى هـذا الصدد يقترح قيام الأجهزة المعنية بالوزارة (المركز القومى للبحوث أو ادارات التوجيه الفنى أو أجهزة مستشارى المواد باعداد بطاقات تدريبات متدرجة ، تقيس المسـتوى التحصيلى فى كل مادة على حدة ، ومدى استيعاب التلميذ لأفكار كل موضـوع أو باب من أبواب المنهج الدراسى ، وبذلك يمكن تشخيص نواحى الضعف أولا فأولا ومن ثم يبذل العلاج اللازم ٠

(٢) **تجريب الأخذ بمبدأ اجراء امتحـانات القبول بالمدارس الثـانوية العامة كخطوة أولى للأخذ بمبدأ اجراء امتحانات القبول بالكليات** بعد انهاء المرحلة الثانوية العامة ، فى المستقبل ٠

٣ ــ **الأخذ بمبدأ الدراسة والامتحان لمواد اجبارية وأخرى اختيارية فى مرحلة الثانوية العامة** (١) ٠

---

(١) سبق لكاتب التقرير أن تقدم بمذكرة تفصيلية فى هذا الشأن عـام ١٩٧٢) ٠

ثامنا – فى مجال رعاية الطلاب :

١ – اذا كان من أهداف التعليم الأساسية مساعدة التلاميذ على النمو الجسمى الصحيح بجانب النمو فى النواحى العقلية ، والوجدانية والروحية ، فان الرعاية الصحية ، الوقائية والعلاجية ، وتوفير التغذية وخاصة لصغار التلاميذ لما يساعد على تحقيق هذا الهدف الحيوى من أهداف التعليم ، ويزيد من قابلية التلاميذ للتحصيل الدراسى ٠

والأمل كبير فى أن تدبر الدولة المبالغ اللازمة وفاء بهذا الغرض ٠

٢ – واذا كانت التجربة البولونية تتخذ من اقامة المعسكرات والمخيمات وسائل أساسية لتربية الطلاب ، وتمكينهم من قضاء وقت الفراغ فى جو مناسب ، بما يحقق لهم تحسين مستوى صحتهم واكسابهم مهارات وخبرات معارف جديدة مرتبطة **بالحياة ، فانه يحسن أن تتضافر الجهود فى بلادنا بين الجهات المعنية** (وزارة التربية والتعليم – وزارة الشباب – المؤسسات الصناعية – وزارة الصحة – المنظمات الشعبية – أمانة الشباب بالاتحاد الاشتراكى ٠٠٠ الخ) **حتى تغطى المعسكرات** القسم الأكبر من فتيان وفتيات المدارس ، وبحيث تتنوع **أهدافها طبقا لاحتياجات كل فئة منهم** فيفيدون منها ، ويفيد منهم الوطن فى المشروعات المختلفة ، فى الريف والمدينة على السواء ، وأن ما ينفق على هذه المعسكرات من جهد ومال محقق العائد تعليميا وتربويا ٠

وبعد : فتلكم خواطر وتوصيات حول عدد من مسائل التعليم فى مصر ، أوحت بها انطباعات الزائر عن التعليم فى جمهورية بولونيا الشعبية ، ولعلها توضع موضع الدراسة والبحث ٠

والله المستعان ٠



رقم الايداع بدار الكتب ١١٠

دار غريب للطبـــاعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلى ـ القاهرة)
تليفون : ٢٢٠٧٩

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, EGYPT — Tel. : 970686.

* Published Essays and Researches in the Field of Education. Material For Publications should be addressed to the Editor in-Chief.

* Annual Subscriptions :
  - P.T. 144 : The Journal and membership.
  - P.T. 80 : The Journal.
  - P.T. 60 : Students Subscription.
  - P.T. 100 : Overseans Subscription.

Issued Quarterly : February — April — June — October

JOURNAL OF EDUCATION

4th Issue | October 1975 | XXVII

Contents

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO A.R.E.